DOCUMENT RESUME

ED 377 678 FL 022 545

| | |
|---|---|
| AUTHOR | Mahler, M., Ed.; Haillet, P., Ed. |
| TITLE | RELIEF: Revue de linguistique et d'enseignement du francais (Review of Linguistics and French Language Instruction), 1994. |
| INSTITUTION | Toronto Univ. (Ontario). St. Michael's Coll. |
| REPORT NO | ISSN-1188-0422 |
| PUB DATE | Jul 94 |
| NOTE | 109p.; Published annually. For volumes 1-2, see ED 359 781. |
| PUB TYPE | Reports - Evaluative/Feasibility (142) -- Collected Works - General (020) |
| LANGUAGE | French |
| JOURNAL CIT | RELIEF: Revue de linguistique et enseignement du francais; v3 July 1994 |
| EDRS PRICE | MF01/PC05 Plus Postage. |
| DESCRIPTORS | *Classroom Research; Classroom Techniques; Cultural Education; Drama; Educational Strategies; Foreign Countries; *French; *Grammar; Higher Education; Language Research; *Language Skills; *Linguistic Theory; Oral Language; Personal Autonomy; Second Language Instruction; Self Evaluation (Individuals); Skill Development; Verbs |
| IDENTIFIERS | *Francophonie |

ABSTRACT

Contains five articles, all in French, reporting research on French second language instruction. "Francophonie et francais langue seconde a l'oral: quel(s) culture(s), quelles methodes?" (Francophony and Spoken French as a Second Language: What Cultures(s), What Method(s) (D. Issa-Sayegh) discusses the content and structure of a university course on French oral language teaching methodology focusing on francophony. "Pratique de l'oral par le theatre" (Oral Pratice by Way of Role Playing) (C. Masson) describes an oral French course based on the principle of role-playing. "Introduction du concept 'd'autonomie' dans un course de production orale en francais-langue etrangere a l'universite" (Introduction of the Concept of "Autonomy" in a University-Level Spoken French Course) (A. Germain Rutherford) looks at the development of language learner autonomy and responsibility, in the context of college-level second language learning. In "Accord du participe passe: approche simplifiee" (Past Participle Agreement: A Simple Approach) (P. Haillet), a simple and effective technique for teaching past participle agreement is outlined. "Fiabilite et applicabilite de la recherche sur l'apprentissage de langues conduite en salle de classe" (Reliability and Usefulness of Classroom research on Second Language Learning) (A. Valdman) examines the feasibility and usefulness of classroom research on second language instruction. Contains 20 references. (MSE)

**********
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
**********

ED 377 678

# RELIEF

## REVUE DE LINGUISTIQUE

## ET D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

**VOLUME 3**

**JUILLET 1994**

BEST COPY AVAILABLE

**Department of French**
**ST. MICHAEL'S COLLEGE**
**UNIVERSITY OF TORONTO**

FL 022 545

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
P. Haillett
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

**RELIEF**
**REVUE DE LINGUISTIQUE ET D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS**

ISSN 1188-0422

Publiée par le Département de Français, Université de Toronto
Published by the Department of French, University of Toronto

**CONSEIL DE REDACTION / EDITORIAL BOARD :**

PRESIDENT : Paul J. Perron
Victoria College, University of Toronto

VICE-PRESIDENT : Pierre Haillet
St Michael's College, University of Toronto

Ronald Davis
Victoria College, University of Toronto

Aline Germain-Rutherford
Trent University

Françoise Khettry
St Michael's College, University of Toronto

John Kirkness
Provost's Advisor on Undergraduate Education
University of Toronto

Mónique Léon
Victoria College, University of Toronto

Marguerite Mahler
Framingham State College

Louis Porcher
Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III

© RELIEF, Department of French, St Michael's College

RELIEF, Revue de Linguistique et d'Enseignement du Français, a pour but de promouvoir la réflexion sur les techniques de l'enseignement du français-langue étrangère, en réunissant des articles d'orientations théoriques et méthodologiques variées.

RELIEF, Revue de Linguistique et d'Enseignement du Français, seeks to stimulate the current thinking on teaching techniques in French as a Foreign Language by assembling articles of various theoretical and methodological orientations.

# RELIEF

REVUE DE LINGUISTIQUE

ET D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

VOLUME 3

JUILLET 1994

sous la direction de

M. Mahler et P. Haillet

**RELIEF**

**Volume 3**
**sous la direction de**
**M. Mahler et P. Haillet**

**JUILLET 1994**

**Comité de lecture : A. Germain-Rutherford, P. Haillet, F. Khettry, M. Mahler.**

**Le Conseil de rédaction tient à remercier très chaleureusement Mmes Mitzi D'Aoust, Linda Lamisong et Marjorie Rolando de leur aide à la réalisation de ce numéro.**

## TABLE DES MATIERES

M. Mahler
Préface ..... 5

D. Issa-Sayegh
Francophonie et français langue seconde à l'oral : quelle(s) culture(s), quelles méthodes? ..... 8

C. Masson
Pratique de l'oral par le théâtre ..... 26

A. Germain-Rutherford
Introduction du concept "d'autonomie" dans un cours de production orale en français-langue étrangère à l'université ..... 46

P. Haillet
Accord du participe passé : approche simplifiée ..... 61

A. Valdman
Fiabilité et applicabilité de la recherche sur l'apprentissage de langues conduite en salle de classe ..... 80

# PREFACE

Conçue comme un instrument de communication et d'échange, la revue RELIEF permet aux enseignants de français-langue étrangère (ou seconde) de partager avec d'autres enseignants l'expérience de leurs activités pédagogiques et les résultats de leurs recherches scientifiques. Ce troisième volume illustre bien les objectifs des fondateurs de la revue. Le lecteur y trouve des articles fortement contrastés qui révèlent à la fois l'ingéniosité du praticien et la circonspection du théoricien. On y découvre des techniques de présentation, des stratégies de mise en pratique, des propositions d'élaboration de cours, une mise en garde contre l'appropriation hâtive de certains résultats de recherches. A travers cette hétérodoxie transparaît, chez les uns comme chez les autres, une éthique pédagogique mûrie d'une longue réflexion.

Dans son article, D. ISSA-SAYEGH nous fait le récit de l'élaboration d'un cours d'écoute et de production orale greffé sur un contenu d'actualité, la francophonie. Comment faut-il aborder la francophonie ? par thèmes ? par pays ? aller du commun au particulier ou vice-versa ? Comment concilier les intérêts des apprenants avec les ressources médiatiques disponibles ? Autant de questions auxquelles s'ajoutent celle des compétences requises de la part de l'enseignant et celle de l'évaluation de la performance des étudiants.

C. MASSON nous propose également une élaboration de cours. Elle part du principe que parler une langue étrangère, c'est "jouer un rôle", situation qu'elle met en parallèle avec le jeu des acteurs de théâtre. Si l'expérience de la scène est enivrante, elle est également source de malaise. Au lieu de dissimuler l'impression d'étrangeté que peut ressentir l'apprenant lorsqu'il se met "dans la peau de l'autre", elle montre comment cette situation peut être exploitée dans le cadre d'un cours d'expression orale.

A. GERMAIN-RUTHERFORD remet en question la vieille idée selon laquelle le professeur doit motiver ses élèves. L'apprenant est motivé par nature ; si travail il y a dans ce

domaine, c'est bien celui de déconditionner l'élève et le professeur de leurs rôles traditionnels de "récepteur" et de "décideur". L'article décrit une pratique de production orale qui vise à responsabiliser l'apprenant. Ce dernier doit apprendre à agir de façon autonome, à évaluer lui-même le niveau de ses capacités langagières et, pourquoi pas, à se passer de l'enseignant.

Dans un domaine précis de l'écrit, P. HAILLET nous propose une façon simple et efficace de résoudre le problème de l'accord du participe passé. Au lieu d'aborder le phénomène par le biais des auxiliaires et des types de verbes, il accorde la place centrale aux éléments responsables de l'accord (le sujet et, dans certaines conditions, l'objet direct). Les questions se profilent autrement et sont du type : dans quels cas le participe passé s'accorde-t-il avec le sujet ? dans quels cas s'accorde-t-il avec le complément d'objet direct ? L'article a, en outre, le mérite de régler le problème épineux des verbes pronominaux.

A. VALDMAN illustre, dans son article, les points faibles et les insuffisances d'études-clés dans le domaine de l'enseignement de langues étrangères et préconise une orientation fondée sur deux principes. Le premier consiste à faire de la connaissance de la structure globale de la langue cible le point de départ de toute recherche sur l'apprentissage. Le second concerne la définition des objectifs d'un programme de langue étrangère, domaine dans lequel l'auteur suggère d'adopter des visées plus réalistes. Par ailleurs, il rappelle qu'il est imprudent de s'approprier trop rapidement les résultats de recherches qui n'ont pas subi l'épreuve de la validation expérimentale, de même qu'il serait pour le moins délicat de comparer l'apprentissage de l'anglais-langue seconde à l'apprentissage de toute autre langue seconde ou étrangère ; si, dans le premier cas, les occasions d'apprendre ou d'utiliser la langue-cible en dehors de la salle de classe sont fort nombreuses, dans le second cas, la langue étrangère est généralement livrée à l'étudiant par petits morceaux, dans un cadre qui se limite essentiellement à l'institution qui dispense l'enseignement (les stages d'immersion mis à part). Il en découle que les données de base ne sont pas les mêmes, et

que la recherche sur l'apprentissage de langues ne peut pas en faire abstraction. L'argumentation de l'auteur s'appuie tant sur l'analyse d'approches théoriques que sur le récit d'expériences de validation.

Tout comme dans n'importe quel autre domaine scientifique, l'analyse critique, la remise en question, l'innovation, l'élaboration de propositions d'application, la réévaluation constante et l'examen des résultats constituent des composantes indispensables de l'exercice de la profession d'enseignant de français-langue étrangère. C'est dans cet esprit que le volume 3 de la revue RELIEF entend contribuer à l'échange et à la réflexion.

Marguerite A. Mahler
Professeur à Framingham State College

**Danièle Issa-Sayegh**
**St. Michael's College**
**University of Toronto**

## Francophonie et français langue seconde à l'oral : quelle(s) culture(s), quelles méthodes?

### Cadre général

La didactique du français langue étrangère ou du français langue seconde se réclame de ce qu'il est convenu d'appeler "l'approche communicative". Les différentes définitions de cette approche font varier de trois à cinq les composantes de la compétence communicative. Pour notre part, nous retiendrons le "modèle" de description de la compétence de communication proposée par Sophie Moirand (1981) dans son article "L'enseignement de la langue comme instrument de communication".

Ce modèle prend en considération :

1. la composante linguistique (la connaissance et l'appropriation des modèles lexicaux, grammaticaux, textuels du système de la langue)
2. la composante discursive (la connaissance des types de discours et de leur organisation etc.)
3. la composante référentielle (la connaissance du monde et des relations entre les objets du monde)
4. la composante socio-culturelle (la connaissance des règles sociales et des normes d'interaction, des faits de l'histoire culturels).

C'est durant les années 80 que les approches communicatives reconnaissent que la didactique du français langue étrangère et du français langue seconde) ne repose plus uniquement sur des bases de communication linguistique, mais sur un certain nombre de phénomènes extra-linguistiques, de nature culturelle notamment. C'est ainsi que la compétence

culturelle autrefois limitée à un savoir historico-littéraire souvent stéréotypé signifie de nos jours un savoir culturel au sens anthropologique et sociologique du terme, comme le souligne Alvarez (1986:79) :

> ... tout membre d'une socioculture donnée partage un nombre de savoirs avec les autres membres de ce groupe. C'est ce savoir partagé, implicite, qui constitue la culture d'un peuple.

**Cadre institutionnel**

Dans ces conditions, est-il possible de nos jours d'enseigner le français langue seconde sans tenir compte de l'approche communicative et de la compétence socio-culturelle ? Nous ne le croyons pas, et c'est une des raisons qui a conduit le Département de Français de l'Université de Toronto à repenser ses programmes. Et c'est ainsi, qu'à partir de septembre 1992, le département offre une série de nouveaux cours de français langue seconde, au niveau de la licence. L'équipe responsable de l'élaboration des nouveaux programmes et du contenu des nouveaux cours avait mis sur pied deux cours sur la francophonie intitulés : "La FRANCOPHONIE : Reading French" et "La FRANCOPHONIE : Spoken French". Ces cours sont facultatifs et à sections multiples. Notre exposé ne porte que sur l'expérience menée dans le cadre du cours d'oral sur la Francophonie.

C'est une tâche fort délicate que celle de vouloir proposer, aujourd'hui, une réflexion sur l'enseignement du français langue seconde et sur un concept aussi difficile et complexe à cerner que celui de la Francophonie. Aussi n'avons-nous point l'ambition de poser ou de résoudre tous les problèmes liés à l'enseignement d'un cours de ce type, mais plutôt d'exposer ici "le va-et-vient entre la théorie et l'expérience" dont fait état Louis Porcher (1986a).

**Le cours, ses objectifs, son "public" et son horaire**

Les objectifs du cours mentionnés dans la brochure du département indiquent aux étudiants qu'une importance toute particulière est accordée à l'écoute et à la production orale. Le matériel audio-visuel utilisé par l'enseignant porte sur l'actualité des événements culturels des pays membres de la Francophonie. Quant à notre public, il se compose en général d'étudiants anglophones et allophones de 3ème année, de niveaux hétérogènes et dont les domaines de spécialisation sont très variés (commerce, sciences, génie etc.). En principe, nos étudiants ont une assez bonne connaissance du français sans pour autant connaître le monde francophone canadien ou en dehors du Canada. Les trois heures hebdomadaires d'enseignement sont réparties en deux blocs : deux heures le mardi, et une heure le jeudi.

**L'enseignant et les apprenants**

Dans notre cas, notre socialisation s'est effectuée dans un contexte français de par le lieu de naissance (dans une ancienne colonie française, le Sénégal), l'instruction (école française en Afrique), des études universitaires et un séjour prolongé en France. De plus, étant d'origine libanaise et enseignant au Canada, nous tenions, pour toutes ces raisons, à être perçue plutôt comme un témoin positif et enthousiaste de la Francophonie que comme un de ses ambassadeurs. Il va sans dire que l'image que nous avons donnée a été de toute évidence tributaire de nos positions et de celles de nos apprenants.

En effet, la plupart de ces derniers se trouvent en situation de biculturalisme dès leur plus jeune âge (Toronto étant une ville multicurelle) et remettent continuellement en question tant leur culture d'origine que leur culture d'adoption. Par ailleurs, nos étudiants étaient susceptibles d'être plus ou moins bien disposés à l'égard des pays francophones, en fonction de deux données de base : leur histoire personnelle et les relations de leur pays d'origine avec la Francophonie. Ce qui expliquerait peut-être la confusion que nous avons souvent

relevée dans le cours à propos des mots "francophones" et "Québécois", à moins que ce ne soit qu'un problème de compréhension purement linguistique ou d'ignorance totale. De même, le fait que nos étudiants aient choisi ce cours ne constituait pas non plus une garantie de leur bienveillance à l'égard de la Francophonie : il pouvait s'agir tout simplement d'une motivation liée à l'intérêt qu'ils portent en général aux cours de français oral.

Par conséquent, nos représentations ainsi que celles de nos apprenants ont déterminé notre message pédagogique ou, en d'autres termes, ont limité ou validé notre enseignement.

**Identification des objectifs**

Nous avons entrepris de présenter, dans le cadre d'un cours d'oral, des documents audio-visuels se rapportant à l'actualité des pays francophones et d'atteindre les trois objectifs suivants :

1) Il nous avait semblé propice, dans ce cadre, d'essayer autant que possible de donner à nos étudiants des informations non stéréotypées sur la vie quotidienne, culturelle et économique des pays francophones. Pour ce faire, nous souhaitions donner à l'étudiant l'occasion de vivre à travers les média certains événements francophones et de mieux les comprendre.

2) Nous souhaitions également éveiller et stimuler la curiosité de nos étudiants à l'égard du monde francophone en dehors du Canada, dans l'espoir de faire naître en eux l'envie d'en apprendre plus à propos de ce monde francophone.

3) Nous souhaitions fournir aux étudiants un exercice de compréhension en recréant les conditions de réception d'une vidéo vue à la télé ou d'un document sonore entendu à la radio ; nous tenions à placer l'apprenant dans une situation réelle de réception, dans le but de ne point dissocier la langue de la réalité culturelle à laquelle elle appartient.

**Modalités d'action**

Au début du cours, les étudiants devaient remplir un questionnaire préparé par nous-même. Lors de cette première rencontre, les étudiants devaient également poser 5 questions ayant trait à la Francophonie. Une fois les questions formulées, ils les échangeaient et essayaient de répondre aux questions posées par leurs camarades. Ces deux petits exercices en début d'apprentissage nous ont permis de sonder les connaissances de nos étudiants et d'établir un programme en fonction de leurs centres d'intérêts, de ce qu'ils savaient déjà sur ce domaine, et de la disponibilité des documents. Ils nous ont également permis de pratiquer une "pédagogie de la négociation" dans le sens où l'entend Richterich (1985:125-126) :

> Une pédagogie de la négociation consiste [...] à aider les partenaires d'un projet d'enseignement/apprentissage à se rendre compte de ce qui est négociable et de ce qui ne l'est pas pour trouver les compromis nécessaires à sa réalisation.

Le résumé du contenu des questions posées par nos étudiants nous a permis d'identifier 8 catégories thématiques :

* 1. *l'origine et l'état actuel de la francophonie :*

Quel est le nombre de pays membres de la francophonie ?
Quelle est l'importance de la francophonie dans le monde ?
Quelles sont les personnalités à l'origine de la création de la francophonie ?
Le statut de la francophonie est-il différent de celui du Commonwealth ?

* 2. *la culture :*

Combien y-a-t-il de cultures francophones ?
Quelles sont les similitudes entre les cultures francophones et les cultures africaines ?
Existe-t-il une Académie française dans un pays autre que la France ?

* 3. *les problèmes linguistiques :*

La Francophonie est-elle menacée sur le plan linguistique par l'anglais ?

Quels sont les pays francophones à part la France dont la seule langue officielle est le français ?
Quel est le pourcentage de francophones parlant au moins une autre langue ?
Les francophones se comprennent-ils sur le plan linguistique ?
Quel est le statut de la langue française vis-à-vis des langues autochtones des anciennes colonies ?

• 4. ***les jeunes :***

Existe-t-il une organisation de la jeunesse francophone ?

• 5. ***la femme :***

Quel est le rôle de la femme sur le plan économique et politique dans les pays francophones ?
Quel est son rôle familial ?

• 6. ***l'économie :***

Quelle est la situation économique de ces pays ?
Quelle est l'entraide financière des pays francophones en cas d'urgence ?
Existe-t-il des lois communes en matière d'impôts et d'investissement ?

• 7. ***les préjugés et le racisme :***

Existe-t-il des préjugés entre les membres des pays francophones ?
Le racisme est-il un problème important dans les anciennes colonies françaises ?
Les relations sont-elles plus tendues entre la France et l'Afrique noire qu'entre l'Afrique et les autres pays francophones ?
Les problèmes sociaux en Afrique menacent-ils l'immigration ou l'exode de ces peuples ?

• 8. ***la place du Canada dans la francophonie :***

Quel est le rôle du Canada dans la francophonie ?
Les Canadiens français sont-ils soutenus par d'autres francophones ?

Nous avons donc établi notre programme en fonction des 8 thèmes mentionnés ci-dessus, en essayant de présenter plusieurs pays francophones différents, chaque fois que les documents s'y prêtaient, dans un souci de donner à nos étudiants une perspective plus vaste du thème abordé. En optant pour une approche thématique, nous voulions autant que possible éviter de donner une vue panoramique et

généralisante des faits culturels des pays membres de la Francophonie.

**Contenu**

Il nous est apparu essentiel de nous poser la question suivante : "Qu'est-ce que l'apprenant doit savoir et savoir-faire en fin d'apprentissage ?" Nous avons identifié trois savoirs :

1. un savoir-faire linguistique. Puisque la description du cours nous oblige à nous concentrer sur l'écoute et la production orale, nous nous sommes appliquée à développer ce savoir-faire chez nos apprenants. Les objectifs correspondants ont été définis comme suit :
   savoir prendre la parole
   savoir transmettre des informations
   savoir prendre des notes pendant l'écoute
   savoir organiser ses idées
   savoir exprimer son point de vue.

2. un savoir-faire "comportemental". Nous avons essayé de sensibiliser les apprenants à la représentation et à la gestion de l'espace et du temps dans les différents pays francophones ou encore, aux rituels de la prise de contact et des échanges sociaux.

3. un savoir-recevoir de l'autre culture puisque, comme le dit G. Zarate (1986:24), "la perception de l'autre est construite à travers le prisme déformant de la compétence culturelle d'origine".

Ces trois phases de l'apprentissage sont, bien sûr, étroitement liées dans leurs contenus et leurs objectifs. Il s'agit pour nous, enseignants, d'établir notre programme à partir des priorités pédagogiques que nous aurons définies en fonction des besoins de l'apprenant et du matériel disponible.

**Pratique de classe**

Tous les cours avaient lieu dans une salle de classe ordinaire et pas du tout aménagée pour un enseignement audio-visuel. Afin d'atteindre nos objectifs, nous avons utilisé un montage de vidéos et de documents sonores effectué par les responsables du laboratoire de langues de notre collège.[1] Notre montage se composait d'une série d'émissions produites par TV5, la chaîne francophone internationale et TVO, la chaîne française en Ontario, et de documents extraits de la Mallette de la Francophonie (notamment "Espaces Francophones"). Quant aux documents sonores, ils nous avaient été grâcieusement fournis par l'Attaché Culturel du Consulat Général de France à Toronto. Ces documents sonores étaient des enregistrements de RFI (Radio-FRANCE Internationale) accompagnés d'une fiche signalétique indiquant entre autres la durée, la date et le contenu du document en question.

Les émissions de télévision étaient thématiquement regroupées d'après la programmation établie par chaque chaîne ; par exemple, la série d'émissions réalisée par l'UQAM avait pour thème les femmes et leur rôle dans certains pays francophones.

Chaque semaine, l'enseignement se déroulait en trois étapes :

1) des séances de "présentations audio-visuelles" ou d'écoute de documents sonores. Les phases d'exploitation du document contenaient successivement : a) une préparation à l'écoute, b) un examen global du document, c) l'étude des aspects linguistiques, d) une étude des aspects non-linguistiques (tels que les aspects visuels dans le cas de la vidéo), et e) une réflexion sur les implications culturelles et idéologiques abordées dans les documents ;

2) des séances de synthèse ou d'exploitation, pour lesquelles les étudiants devaient préparer un exposé se

[1] D'après les échos qui nous sont parvenus, de nombreux professeurs du département ont également utilisé ces documents par la suite.

rapportant aux thèmes ou aux pays présentés dans les documents audio-visuels, suivi d'un débat ou d'une période de questions auxquelles répondait l'auteur de l'exposé. Cette étape de synthèse permettait aux étudiants de réemployer les informations présentées dans les documents. La liste des documents disponibles au laboratoire était à leur disposition, ainsi que les documents eux-mêmes ;

3) dans notre section, nous avons opté pour un prolongement possible ou une mise en application de ces données, en invitant des intervenants francophones d'origines sociales diverses à prendre part aux cours.

Nous avons aussi essayé, dans notre section, de faire une place aux ressources extérieures dans nos méthodes d'apprentissage, en conviant d'autres enseignants francophones ayant eu l'expérience d'un séjour prolongé en milieu francophone à prendre part à l'enseignement de la compétence culturelle. Tous les thèmes abordés lors de ces rencontres ou lors des exposés étaient sujets à l'évaluation.

**Evaluation**

*1. Evaluation des étudiants par l'enseignant*

Nous nous sommes, pour l'essentiel du cours, conformée à un schéma d'évaluation du type sommatif (puisque c'est celle qui se pratique dans le département), dont le but était de contrôler l'acquisition des contenus. Cette évaluation, assumée par l'enseignant, se répartissait de la façon suivante:

| | |
|---|---|
| 2 à 3 tests | 50 à 60 % |
| 1 exposé | 20 % |
| Devoirs | 10 à 20 % |
| Participation | 10 % |

Dans notre section, les tests portaient sur la compréhension d'un document audio-visuel et d'un document sonore. Quant aux devoirs, les apprenants devaient en fournir deux : une production orale enregistrée au laboratoire en temps limité sur un thème francophone de leur choix, et l'interview

d'un francophone. La réalisation de cet entretien devait se faire selon les critères que nous leur avions distribués. Une fois l'enregistrement fini, l'apprenant devait auto-évaluer son travail à l'aide de la fiche de critères d'évaluation que nous lui avions remise. Après avoir accompli ces différentes tâches, l'apprenant nous remettait la liste des questions qu'il souhaitait poser et la fiche d'auto-évaluation de son travail, pour que nous puissions à notre tour évaluer son devoir (évaluation du savoir-faire linguistique, du savoir-faire comportemental et du savoir-recevoir).

*2. Evaluation du cours par l'apprenant*

En ce qui concerne l'évaluation du cours lui-même, il est de tradition, à l'Université de Toronto, que les étudiants évaluent le cours à la fin de la session. Les réponses obtenues l'année dernière ont été quelque peu décevantes, dans la mesure où il y a eu absence totale de commentaires de la part des apprenants. Dans ces conditions, il nous a été très difficile de savoir si ce que nous pensions avoir transmis a été compris, retenu, sélectionné ou assimilé. Le seul renseignement obtenu grâce à ces évaluations est que la majorité des étudiants se sont déclarés prêts à renouveler l'expérience en disant qu'ils se seraient inscrits dans le cours "si c'était à refaire".

**Regard critique**

Ce cours devait, au départ, nous permettre d'élaborer des méthodes et des techniques permettant de fonder l'enseignement d'un cours de langue sur un corpus linguistique essentiellement authentique et dont les thèmes se rapportent à la Francophonie. Cependant, nous nous sommes heurtée à quelques difficultés.

Sur le plan du matériel utilisé, un cours s'appuyant uniquement sur des ressources médiatiques (cassettes sonores et vidéos) repose le problème des droits d'auteur, ainsi que celui du renouvellement des documents.

En effet, s'il est vrai que tout document télévisé ou

sonore peut être utilisé à des fins pédagogiques, il n'en demeure pas moins difficile de contourner le problème des droits d'auteur dans le cas d'un étudiant qui veut rattraper son absence au cours ou désire travailler à loisir ledit document (surtout dans notre cas, où le laboratoire de langues n'est point équipé pour faire face à ce genre de situations).

Par ailleurs, afin de ne pas rester coupé de l'évolution sociale (la production médiatique étant immense mais de vie éphémère), il faut sélectionner régulièrement des émissions significatives pour une utilisation immédiate par les enseignants de ces cours. Bien souvent, la documentation disponible est élaborée au hasard et constituée d'éléments disparates. Dans ce cas, l'extrait choisi peut être considéré comme ce qui mérite d'être retenu et compris.

Sur le plan linguistique, lors de l'écoute ou du visionnement des documents authentiques, nos apprenants ont éprouvé des difficultés à comprendre des discours oraux produits par des locuteurs francophones d'origines sociales diverses. Cette remarque nous amène à repenser le choix des documents, et surtout à vérifier et à guider la compréhension des enregistrements, en exploitant les trois phases de l'écoute (notamment, la phase de la pré-écoute, la phase de l'écoute proprement dite et la phase de la post-écoute), et en offrant aux apprenants des grilles d'écoute (approche que nous avons pratiquée). Il faudrait par ailleurs que les documents thématiques stimulent l'expression personnelle des apprenants.

Sur le plan du contenu du cours, nous formulerons quelques questions :

1. Est-il possible de garantir à nos apprenants un "SMIC linguistique et culturel"[2] ?
2. Peut-on mettre en place des méthodes et des

[2] L'expression "SMIC linguistique et culturel" est empruntée à Louis Porcher (1986b). En France, le SMIC est le salaire minimal interprofessionnel de croissance. Dans le contexte de notre réflexion, nous nous demandons s'il ne faudrait pas parler du "savoir minimal inter-culturel".

techniques permettant l'enseignement de la culture francophone ? Si oui, selon quels critères l'organise-t-on ?

3. Faut-il considérer qu'il existe des éléments communs à tous les pays francophones qu'aucun n'apprenant ne doit ignorer ? Dans ce cas, faudrait-il commencer par l'enseignement de ce tronc commun et ensuite approfondir tel ou tel domaine ?

4. Peut-on déterminer de façon précise ce qui est essentiel et ce qui est accessoire dans l'acquisition de la compétence culturelle, ou en d'autres termes, ce qui constitue le savoir indispensable et le savoir facultatif ? Dans ce cas, le SMIC mentionné plus haut signifierait, pour nous, "le savoir minimal inter-culturel".

5. Faut-il inviter les apprenants à comparer les problèmes évoqués dans le document à ceux qu'ils se posent dans leur contexte ? Cette phase de l'apprentissage prend-elle place au début, au milieu ou à la fin de l'apprentissage ? Ne risque-t-on pas, de cette manière, de favoriser les comparaisons entre cultures et d'encourager la subjectivité des apprenants dans leur perception de ces cultures ?

La multiplicité des questions ainsi soulevées nous conduit tout d'abord à repenser le concept même de la Francophonie. N'y a-t-il pas autant de discours et de représentations sur la Francophonie qu'il y a de pays francophones ? Notre perception de la Francophonie est-elle vécue et perçue de la même façon que celle d'un francophone des pays africains ou maghrébins, ou celle d'un Québécois ? Percevons-nous l'autre comme étant différent ? Si oui, y-a-t-il "rejet ou attirance" au sens où Patrick Charaudeau (1990) l'entend, ou encore "repliement ou dépliement" (selon les termes qu'emploie Nicole Maury dans un article à paraître) ?

Quelle que soit la terminologie, nous retrouvons toujours cette fascination pour la rencontre de l'autre, parce que la différence nous oblige à nous découvrir nous-même et à découvrir l'autre, et également parce que "nous ne pouvons regarder l'autre sans nous regarder nous-même". Il faut également éviter de succomber à la tentation trop grande de formuler *des discours de représentation sur soi et sur l'autre*,

car nous risquons de tomber dans les préjugés, les clichés et les stéréotypes. C'est donc une tâche très délicate que de se remettre en question, de reconnaître que l'autre existe et d'éviter la stéréotypisation.

Finalement, sur le plan du personnel enseignant, dans un cas comme celui du Département de Français de l'Université de Toronto qui emploie des professeurs francophones d'origines diverses, ne serait-il pas souhaitable que ces enseignants partagent leur expérience de la Francophonie avec les apprenants des autres sections du même cours ? Bien sûr, cela présuppose de notre part une certaine ouverture d'esprit, et reviendrait à dire que la hiérarchisation des cultures francophones n'a nullement sa place dans ce type de cours. Hélas, c'est une attitude que nous constatons encore trop souvent chez nos collègues, car en fonction de leurs origines, certains ont tendance à souligner la suprématie de leur culture par rapport à celles des autres pays francophones.

**Aspects positifs**

A présent, il nous reste à évoquer les aspects positifs du cours. Cette année, l'évaluation du cours par les étudiants, conduite à mi-trimestre, nous a révélé qu'ils avaient été très surpris de découvrir la quantité et la variété des pays membres de la Francophonie. Les étudiants ont tout particulièrement apprécié la liberté avec laquelle ils pouvaient échanger leurs points de vue lors des débats ou des exposés.

A l'occasion du cinquième sommet de la Francophonie, nous avons visionné l'émission "Questions pour un champion, spéciale Francophonie". Les étudiants ont pu évaluer leur savoir d'une manière plus concrète et se sont littéralement pris au jeu en essayant de répondre aux questions avant les candidats eux-mêmes. Leur enthousiasme n'a que redoublé lorsque le jeune représentant canadien et la seule participante (Belge) se sont retrouvés en finale. Pour eux, l'espace de quelques minutes, ce concept de la Francophonie commençait à être une réalité un peu plus palpable.

Un autre aspect positif que nous retiendrons de notre expérience cette année est la variété des sujets des exposés[3]. La majorité des étudiants ont avoué que la curiosité les a bien souvent poussés à choisir un pays qu'ils ne connaissaient pas du tout et à trouver les ressources nécessaires pour essayer d'impliquer leurs camarades dans le débat.

Dans l'ensemble, les objectifs que nous nous étions fixés ont été plus ou moins atteints, bien qu'il nous soit difficile d'affirmer avec certitude que nos apprenants ont pu percevoir en toute objectivité la culture de l'autre et n'ont point formulé de discours de représentations stéréotypés.

**Suggestions**

Pour qu'un cours de ce type ait une chance de réussite, il nous paraît essentiel que l'équipe d'enseignants des différentes sections participe activement à l'élaboration du programme et à la collecte des documents. En d'autres termes, que le travail d'équipe soit une occasion parmi tant d'autres de remettre en question nos points de vue ou de perfectionner nos méthodes d'enseignement. Tout le monde y gagnerait, tant les enseignants que les apprenants.

Par ailleurs, en tant qu'enseignants de français langue seconde, nous avons une responsabilité envers nos apprenants et nous devons donc être "des médiateurs entre les cultures" de manière objective.

Enfin, il est souhaitable que les enseignants aient une certaine formation à l'enseignement de la compétence culturelle, afin de pouvoir remplir ce rôle de "médiateurs responsables". Les enseignants devraient également centrer leur enseignement sur leurs apprenants afin de remplir le rôle d'informateur qui leur incombe. Pour un grand nombre de nos apprenants, l'enseignant représente aussi le seul moyen de connaître une culture francophone, et un des objectifs de notre

---

[3] La liste des exposés figure en annexe.

enseignement devrait être de faire découvrir à nos apprenants où se trouvent les centres de ressources, et comment les utiliser de façon optimale. Comme le dit Louis Porcher (1986b:139), ils ont précisément

> besoin de se construire des systèmes de référence, des repères, des modes de classement, parce que c'est leur seule chance de "s'y retrouver".

Notre démarche pédagogique devrait également prendre au sérieux cette expression devenue célèbre "la centration sur l'apprenant" afin d'élaborer un matériel pédagogique adapté à des stratégies de découverte tant de sa propre culture que de la culture de l'autre.

Et, en guise de conclusion, nous citerons Martine Abdallah-Pretceille (1992:75) :

> Le français, langue de culture (au double sens de la civilisation et de l'anthropologie) devrait, comme toutes les langues, faire l'objet d'une approche culturelle afin de permettre à chacun de s'approprier puis de relativiser ses propres schèmes et filtres culturels. La composition scolaire diversifiée sur les plans linguistique et culturel n'autorise plus à considérer cet apprentissage comme étant automatique et naturel. L'ouverture linguistique implique une initiation à la maîtrise puis à la distanciation culturelle. Faute de quoi, l'échange s'appauvrit au point d'être réduit à une répétition infinie de soi, à une partition à une seule voix qui nie la communication comme processus interactif et intersubjectif. Si apprendre une langue étrangère, c'est faire l'expérience de l'altérité culturelle, c'est aussi élucider les rapports avec la culture d'appartenance ou de référence et c'est favoriser la prise de conscience de l'enracinement culturel en le relativisant par une contextualisation permanente.

Comme le dit Octavio Paz (cité par Charaudeau, 1990:53), "... la compréhension des autres est un idéal contradictoire : elle nous demande de changer sans changer, de devenir autre sans cesser d'être nous-même."

**Annexe : liste des exposés des apprenants**

1. Le mouvement "politiquement correct" et ses implications pour la langue française.
2. Le tour de France
3. L'Ile Maurice
4. La situation des femmes en Afrique noire
5. Cayenne
6. L'influence de Berlioz sur la musique française
7. Le Maroc
8. Le rôle du Canada et sa participation dans la Francophonie
9. La sécheresse dans les pays du Sahel
10. La ville de Québec : un séjour linguistique à l'Université Laval.
11. Le rôle de la communauté francophone et de l'église catholique à Toronto.

## BIBLIOGRAPHIE


Abdallah-Pretceille, M. (1983), "La perception de l'Autre : point d'appui de l'approche interculturelle", *Le Français dans le Monde* 181, 40-44

Abdallah-Pretceille, M. (1986), "Approche interculturelle de l'enseignement des civilisations", dans Porcher et al., *La civilisation*, Paris, CLE international, 71-87.

Abdallah-Pretceille, M. (1990), "Culture(s) et pédagogie(s)", *Le Français dans le Monde, Recherches et applications*. Publics spécifiques et communication spécialisée, 25-29.

Abdallah-Pretceille, M. (1992), *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris, Hachette.

Alvarez, G. (1986), "Culturel et interculturel dans l'enseignement des langues secondes" dans Ligier F. et L. Savoie, *Didactique en questions. Le point de vue de 22 spécialistes en français langue seconde*, Beloeil, La Lignée, collection Pratiques Langagières, 78-86.

Beacco, J.-C. et S. Lieutaud (1981), *Moeurs et Mythes, lecture des civilisations et documents authentiques écrits*, Paris, Hachette/Larousse, collection LFDM/BELC.

Charaudeau, P. (1990), "L'interculturel entre mythe et réalité", *Le Français dans le Monde* 230, 48-53.

Courtillon, J. (1973), "La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation", *Le Français dans le Monde* 188, 51-56.

Fargeot-Mauche, M.-C. (1983), "Utilisation de documents culturels en classe : réflexions et méthodologies", *Le Français dans le Monde* 178, 64-68.

Moirand, S. (1981), "L'enseignement de la langue comme instrument de communication", *Bulletin de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée* 3:2.

Mounin, G. (1984), "Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues", *Le Français dans le Monde* 188, 34-36.

Porcher, L. (1986a), "Bribes pour lire Bachelard : questions de méthode en didactique", *Le Français dans le Monde* 199.

Porcher L. et al. (1986b), *La Civilisation*, Paris, CLE international.

Richterich, R. (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.

Vigner, G. (1974), "L'enseignement de la civilisation. Une nouvelle définition du contenu culturel", *Le Français dans le Monde* 106, 25-37.

Zarate, G. (1982), "Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle", *Le Français dans le Monde* 170, 28-32.

Zarate, G. (1982), "Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère", *Le Français dans le Monde* 181, 34-39.

Zarate, G. (1983), "La compétence culturelle en langue étrangère", *Dialogues et cultures* 25, 113-116.

Zarate, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

Zarate, G. (1989), "L'intercuturel, un concept à définir", *Bulletin de l'Association Canadienne de Linguistique Appliquée* 11;2, 5-14.

**Catherine Masson**
**Wellesley College**

## Pratique de l'oral par le théâtre

Parler une langue étrangère, c'est un peu se mettre dans la peau d'un autre, en quelque sorte, jouer un rôle, mais on ne devient pas acteur du jour au lendemain. Il s'agit bien en effet d'apprendre une langue étrangère, "étrangère" aussi dans le sens où cette acquisition crée chez l'apprenant une impression d'étrangeté. Il suffit de regarder les sourires amusés des étudiants à qui l'on demande d'ouvrir un peu plus la bouche, de forcer leur articulation naturelle ; ils ont l'impression de faire les clowns. Pour certains, l'exercice est ludique et facile ; pour beaucoup, il est infantilisant ou bien même effrayant et traumatisant, d'où la nécessité d'insister sur la normalité de l'étrangeté et du malaise provoqué. Intégrer un nouveau système, c'est bien ébranler des frontières linguistiques que des années de vie et d'éducation se sont chargées de mettre en place. L'utilisation de la métaphore théâtrale dédramatisera l'acquisition de la langue. L'essentiel est que l'apprenant soit suffisamment détendu et prêt à jouer un rôle, et que la perception tant de la langue apprise que des conseils prodigués soit la meilleure possible ; si ces conditions sont satisfaites, il améliorera à la fois son expression orale et sa compréhension auditive.

Cet article s'inspire d'une expérience, celle de la mise en place d'un cours de pratique du français oral par le théâtre pour des étudiants ayant terminé le niveau de français intermédiaire. Chaque partie du cours (Phonétique - Diction et expression - Interprétation et Improvisation - Compréhension

auditive)[1] pourra néanmoins fournir des approches et des techniques utilisables aux niveaux débutant, intermédiaire et même avancé. La partie "Diction" sera ici plus développée que les autres, puisque c'est elle qui fait appel aux techniques plus proprement théâtrales et donc moins répandues dans le milieu pédagogique, le but de cet article étant de partager avec des collègues professeurs de français-langue étrangère une modeste expérience de la scène et du jeu théâtral.

**Phonétique**

Après avoir observé des ateliers de théâtre, pour étudiants américains assez avancés, nous avons souvent fait le même commentaire à l'acteur ou actrice qui en était responsable : les étudiants devraient avoir suivi ou suivre en parallèle un cours de phonétique. L'acteur qui n'a pas de formation pédagogique en langue étrangère ne se rend pas toujours compte que les conseils de prononciation[2] donnés à un élève français au conservatoire ne sont pas ceux dont a besoin l'étudiant étranger. Les recherches en phonétique faites par d'excellents pédagogues ne manquant pas, à chacun d'opter pour son approche. Dans le cadre du cours dont il s'agit ici, nous avons fait travailler les étudiants avec la méthode de Faure et di Cristo (1977) utilisée, dans notre université, par les professeurs enseignant les cours de conversation. La partie "Phonétique" de notre cours porte spécifiquement sur

---

[1] Enseignant des cours de 70 minutes, nous commencions par 10 minutes de diction qui détendaient les étudiants et les préparaient à l'oral, ensuite nous passions à 10 minutes de correction phonétique, puis à 30 minutes d'interprétation des textes. Les 20 dernières minutes du cours étaient consacrées à la correction des exercices de compréhension auditive et à une discussion des pièces.

[2] Souvent, l'acteur qui a reçu une formation classique parle de "bonne" prononciation et fait la différence entre un futur et un conditionnel. Il nous est arrivé d'être témoin de débats sans fin, entre acteurs responsables d'ateliers de théâtre et professeurs montant sur scène, à propos de la prononciation. Nous avons, en tant que linguiste, opté pour des méthodes proposées par des linguistes et des pédagogues. Nous n'avons donc pas utilisé les chapitres consacrés à la prononciation dans les ouvrages de diction.

l'enchaînement consonantique, l'enchaînement vocalique et l'intonation française.

Avant chaque cours, les étudiants doivent préparer au laboratoire la leçon indiquée du *Français par le dialogue*[3]. En classe, chaque étudiant lit une phrase, l'enseignant corrige si nécessaire, les sons difficiles sont répétés en choeur et individuellement. Il faut absolument entendre et corriger les étudiants, et les aider éventuellement à produire des sons[4]. Cette vérification, qui dure entre 5 et 10 minutes, est nécessaire, car elle permet de leur faire savoir s'ils doivent retravailler tel ou tel son. A chaque examen oral, l'étudiant devra lire quelques phrases extraites des leçons (stratégie stimulante, comme nous le savons tous !).

Il est possible de donner aux étudiants quelques explications sur le profil et l'articulation des voyelles ou des consonnes étudiées. Nous avons, dans ce cours, utilisé les explications phonétiques présentées dans l'ouvrage de Carduner et Hagiwara, *D'accord* (1982). Les explications étant en anglais, elles pouvaient être consultées à la bibliothèque et lues en dehors de la classe puisque le cours n'était pas

---

[3] Il est très facile de couvrir les 22 leçons en 13 semaines. Les phrases présentées sont courtes, faciles à comprendre et amusantes. Nous recommandons au professeur d'expliquer à ses étudiants que l'essentiel est de bien écouter la musique de la phrase et d'essayer d'en reproduire le tempo, c'est-à-dire d'imiter la voix entendue. Il est important de sensibiliser l'étudiant à la différence d'accentuation et de rythme qui sera expliquée un peu plus tard.

[4] Voir à ce sujet les excellents exemples et exercices proposés par Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière (1989) sous la rubrique "Images". Il ne sert à rien de s'acharner à faire répéter plus de trois fois le même étudiant puisque, s'il n'arrive pas à produire le son, il n'est probablement pas capable de l'entendre ou d'en appréhender les caractéristiques. Dans ce cas, il vaut mieux retravailler le son individuellement avec l'étudiant, pour éviter une perte de temps et surtout pour ne pas l'effrayer avec la phonétique. Par contre, il est impératif de rappeler aux étudiants que l'exercice est difficile, que la perfection ne s'atteint pas en une année de français et qu'il est tout à fait normal qu'il fasse des fautes ; les erreurs constituent pour l'enseignant l'occasion de répéter des explications ou d'en fournir de nouvelles.

essentiellement un cours de phonétique. *Plaisir des sons* de Kaneman-Pougatch et Pedoya-Guimbretière (1989), l'autre livre recommandé aux étudiants pour la pratique de la prononciation en dehors de la salle de classe, contient des fiches techniques en français dont la terminologie est simple. Cette méthode d'apprentissage du système phonique évite d'avoir recours à deux ouvrages. La prononciation, ainsi techniquement préparée et corrigée, permet de mieux aborder la diction qui à son tour facilitera une meilleure expression orale.

**Diction et Expression**

Avant de pouvoir s'exprimer correctement, il faut "dire" correctement, ainsi que le souligne Georges Le Roy dans son *Traité pratique de la diction française* (1967). La diction est une partie importante de la formation de l'acteur qui, grâce à ce travail, découvre qu'auparavant, il exploitait souvent mal ou peu son souffle, sa voix et son articulation :

> les exercices de diction sont au comédien ce que les gammes sont au pianiste. La diction met en oeuvre la respiration d'une part et les muscles du visage d'autre part; il s'agit donc d'apprendre à contrôler son souffle et à dominer son appareil phonatoire. (Grosset-Bureau, Christophe & Isaac, 1986:18)

Nous sommes à la fois "l'instrument et l'instrumentiste", comme l'énonce fort justement Paul Martens, à qui cette métaphore musicale a inspiré le titre de sa méthode, *Nouveau solfège de la diction* (1986). Avant de former l'instrumentiste à l'expression, il propose donc de

> préparer l'outil, de faire naître un instrument accordé, c'est-à-dire de poser la voix, de l'embellir et de la fortifier par la respiration, par l'émission pure des sons et par une articulation tranchée. (Martens, 1986:5)

Gardant toujours bien en tête notre public d'étudiants étrangers, connaissant leurs difficultés, nous avons donc sélectionné dans divers ouvrages de diction (Le Roy, 1967, Rabault, 1987 et Martens, 1986) et aussi dans un texte destiné à des élèves français de primaire ou de collège

(Grosset-Bureau, Christophe & Isaac, 1986) les exercices pour ce cours.

Les étudiants ont répondu de façon très positive à cette approche et nous ont souvent signalé que certains exercices leur avaient été utiles pour des interviews dans leur langue maternelle ou pour parler en public. Nous conseillons d'ailleurs à quiconque utilisant cette approche de signaler aux étudiants que ces techniques de diction avec lesquelles on travaille aussi bien la relaxation que la projection de voix seront utiles dans toute situation de communication orale. Nous sommes d'ailleurs convaincue que, de plus en plus, il nous faudra renforcer la capacité de l'étudiant à parler en public, à affronter seul avec sa voix le milieu du travail.

Tous les exercices ont d'abord été présentés et pratiqués en classe et devaient être refaits à la maison. Cette composante "Diction" du cours a été travaillée tout au long du semestre et a généralement constitué les 10 ou 15 premières minutes de chaque séance. Elle a été divisée de la façon suivante :

1. Décontraction, 2. Respiration, 3. Les organes phonatoires, 4. Exercices d'articulation, 5. La voix, 6. Projection de la voix, 7. Les accents, 8. Le rythme.

Encore une fois, le professeur de phonétique aura l'impression que nous sommes dans son domaine, mais le cours n'est pas un cours de phonétique, son but est la production orale et sa facilitation par les techniques de diction.

***1. Décontraction***

Avant de commencer les exercices de respiration, nous avons adopté certains "exercices de verticalité et de décontraction" proposés par Grosset-Bureau, Christophe & Isaac (1986:46) et illustrés par des schémas (1986:29-30). Les étudiants sont donc debout "les bras le long du corps ; le dos droit, les abdominaux légèrement tenus ; la poitrine ouverte, les yeux regardant le tableau". Les auteurs proposent "le mime de la marionnette à fils (tête, cou, dos, bassin), une décontraction

des muscles de la tête, des épaules et de la mâchoire". On peut présenter ces exercices une fois et les faire ensuite pratiquer à l'étudiant en dehors de la classe. Après cette première présentation, tous les cours suivants débutent par la position de verticalité, puis pour accentuer la décontraction, nous conseillons aux étudiants de secouer les bras doucement et de les laisser pendre en évitant toute contraction musculaire. C'est après cette minute de décontraction que nous commençons à travailler la respiration ou la voix.

*2. Respiration*

Les professionnels de la scène doivent amplifier leur respiration habituelle et apprendre à contrôler leur respiration costo-inférieure abdominale par des exercices de respiration qui constituent une vraie gymnastique respiratoire (Martens, 1986:9-11). Ces exercices n'étant pas toujours faciles à adapter à une classe de langue, on peut ou bien les limiter - comme l'ont fait Grosset-Bureau, Christophe et Isaac - à l'entraînement à la respiration abdominale, à l'expiration lente et à l'expiration par "jets" (Grosset et al., 1986:46), ou bien passer tout de suite à des exercices de respiration mettant aussi en oeuvre la parole, après avoir rappelé les règles essentielles touchant à la respiration :

a. Respirer profondément et sans bruit.
b: Ne parler que sur l'expiration du souffle.
c. Parler aussitôt l'inspiration du souffle terminée.
d. Ne jamais attendre d'être à bout de souffle pour en reprendre une nouvelle provision. (Le Roy, 1968:1)

Les exercices de respiration se font dans la position debout.

Pour illustrer les mots "inspiration" et "expiration" et en plus améliorer la relaxation, on demande aux étudiants de relâcher les bras, d'inspirer par le nez pendant 3 secondes, puis d'expirer lentement par la bouche pendant 6 secondes sans faire de bruit. On insiste ensuite sur l'importance de parler sur l'expiration.

**Exercice 1.**

Cet exercice a pour but de développer et d'économiser le souffle. On choisit un texte en alexandrins. On conseille aux étudiants de ne pas trop se soucier du sens mais de concentrer leur attention sur le souffle.

> Inspirer à fond puis sur une seule expiration et sans moduler la voix, dire un seul alexandrin d'abord. Répéter l'exercice pour 10 vers. Ensuite, inspirer profondément et sur une seule expiration dire lentement deux vers.

**Exercice 2.**

Les consonnes occlusives étant celles qui utilisent le plus d'effort, il est conseillé de s'exercer à les articuler nettement en dépensant le moins de souffle possible. Pour ce faire, dire d'une seule expiration les textes suivants :

> a. Dis donc, ton thé t'a-t-il ôté ta toux, Didon de Dordogne ?
>
> b. Ton gai petit poupon, papa tant adoré, ne t'a-t-il pas becqueté tous tes bons gâteaux ? (Martens, 1986:12)
>
> c. Petit pot de beurre, quand te dépetit pot de beurreriseras-tu ? -- Je me dépetit pot de beurreriserai quand tous les petits pots de beurre se dépetit pot de beurreriseront. (Le Roy, 1968:4)

**Exercice 3.**

Exercice sur la fréquence des inspirations. Il faut reprendre son souffle discrètement et là où le sens le permet. En reprenant les termes de Louis Jouvet, pour qui "le texte n'est qu'une respiration écrite (...) L'auteur dramatique qui écrit, écrit dans une longueur d'onde, dans une sonorité donnée parce qu'il est dans un certain état sensible.", Rabault (1987:13) explique que

> retrouver cet état sensible, cette longueur d'onde et cette sonorité, c'est respirer comme le personnage qu'on évoque et dans la situation qu'il vit.

Nous soulignons ici l'importance du lien entre la respiration et le sens et nous conseillons aux professeurs enseignant les textes dramatiques de faire lire aux étudiants des tirades ou des dialogues, car la lecture à voix haute respectant la ponctuation et le sens donnera une dimension physique aux personnages, une vérité que seul le jeu théâtral révèle.

"Les imprécations de Camille" (Corneille, Horace, acte IV, sc. V.) est l'exemple le plus souvent utilisé pour apprendre à reprendre son souffle là où le sens le permet. Cette fameuse tirade ("Rome ! L'unique objet de mon ressentiment !") donne l'occasion de travailler sur les attaques de phrases et sur l'expression de sentiments comme la haine de Camille qui passe par la colère, la soif de vengeance et la délectation anticipée de celle-ci.

### *3. Les organes phonatoires*

Il n'est pas inutile de montrer aux étudiants que lorsque nous parlons français, notre visage travaille beaucoup plus que lorsque nous parlons américain. Les exercices de théâtre destinés à des Français dont l'articulation est particulièrement molle et paresseuse, ne peuvent qu'être utiles à l'étudiant anglophone dont l'articulation est naturellement peu développée. La série d'exercices proposés (Martens, 1986:13-15) va d'abord leur faire prendre conscience de l'importance des lèvres, de la langue et de la mâchoire avant de leur proposer des exercices d'articulation.

#### *3.1. Assouplissement des lèvres*

**Exercice 1.**

a. Dire "une" en avançant les lèvres de façon exagérée et en les arrondissant ; puis dire "mite" en les écartant avec énergie. Recommencer 5 fois.
Nous utilisons le mot "exagérée", car l'étudiant anglophone va en effet avoir l'impression de faire quelque chose de bizarre, de grimacer puisqu'il va au-

delà de ce qu'il fait quand il parle sa langue maternelle. Petit à petit, il va accepter l'idée que pour bien parler français, il va devoir "sur-articuler". Cette prise de conscience est nécessaire à la production d'un bon français oral.

b. Répéter 10 fois de suite "I - U"

c. Articuler les mots suivants en forçant bien le mouvement des lèvres :

tu lis - lis-tu? / tu fis - fis-tu? / tu mis - mis-tu? / tu ris - ris-tu? / tu vis - vis-tu? / tu gis - gis-tu? / tu dis - dis-tu?/ tu scies - scies-tu?

rugir - gibus / mûrir - ridicule / unité - inutile / usine - sinus / humide - immuniser / munir - minuscule / futile - typhus/ ultime -minute / suffire - fissure / tunique - rictus / turbine - bitume / volubile - libellule / musique - ciguë / abrutir - turpitude / sudiste - tissu / rubis - habitude.

**Exercice 2.**

Ecartez les commissures des lèvres avec vigueur à chaque "I" ; mais ramenez-les en avant pour les autres sons.

a. Suzy écrit au stylo dix chiffres difficiles à lire.

b. Philippe et Mimi admirent au cirque les équilibristes qui s'agitent si habiles au milieu de la piste tandis que le public applaudit, rit et crie. (Hagond)

**Exercice 3.**

L'importance de la mise très en avant des lèvres pour la prononciation des "UI", des "U" et des "OU" est mise en évidence par la répétition des phrases qui suivent :

a. Le jour fuit,
La mer roule
Et roucoule
Dans la nuit
Je doute
Si j'écoute...
Et le bruit
De la houle
Berce et soûle
Mon ennui. (Richepin)

b. Tout m'afflige et me nuit et conspire à me nuire.(Racine)

c. Donnez-lui à minuit huit fruits cuits et, si ces huit fruits cuits lui nuisent, donnez-lui huit fruits crus.

### *3.2. Assouplissement de la langue*

Martens suggère, pour le travail que les étudiants doivent faire à la maison, les exercices suivants.

**Exercice 1.**

Devant un miroir, avancer la langue, puis rendre le bout de la langue très pointu. Répéter 10 fois les phrases :

a. Non, il n'est rien que Ninette ne nie, ni notre léonine innocence, ni nos onéreuses innovations.
b. Ton thé t'a-t-il ôté ta toux tenace ?
c. Que lit Lily sous ces lilas-là? Lily lit l'Illiade.

**Exercice 2.**

Répéter 5 fois de suite, lentement, la pointe de la langue contre les incisives inférieures, et exagérer la durée du "R" :

a. Je redorerai sûrement les trente-trois grandes cuillères en or.
b. Trois très gros rats dans trois très grands trous rongèrent trois très gros grains d'orge.

### *3.3. Assouplissement de la mâchoire*

Pour montrer l'importance de l'abaissement du maxillaire inférieur, on demande aux étudiants d'abaisser la mâchoire comme si le dentiste devait atteindre la dernière molaire, puis de refermer rapidement la bouche. Ils devront effectuer ces mouvements six fois de suite. Les exercices proposés par Martens ont pour but de forcer les mouvements de la mâchoire à l'aide de mots.

**Exercice 1.**

On rappelle aux étudiants qu'il faut écarter les mâchoires au maximum pour prononcer les "A" et les joindre presque pour les "I".

gras - gris / cas - qui / l'âme - lime / pâtre - pitre / las - lit / gars - Guy / pas - pis / pâle - pile / Havre - ivre / Pâques - pique / Fabre - fibre / mâche - miche / fâche - fiche / vase - vise / gaze - guise.

**Exercice 2.**

Opposition des "A" et des "U".
sac - suc / latte - lutte / jappe - jupe / trac - truc / mat - mute / passe - puce / pare - pur / femme - fume / jase - j'use / rase - ruse / base - buse / malle - mule / cave - cuve / hache - huche / palpe - pulpe / rade - rude / sacre - sucre / frasque - frusques.

Cette prise de conscience du rôle que jouent, dans la prononciation des sons du français, les organes phonatoires va faciliter les exercices d'articulation qui constituent la gymnastique de la parole.

***4. Exercices d'articulation***

On explique aux étudiants qu'une bonne articulation peut permettre à ceux qui ont une voix faible ou qui se classent parmi les timides d'être compris. Quelques caractéristiques de l'articulation du français peuvent être rappelées à ce point, si cela n'a pas été fait dans la partie "Phonétique" du cours.

Toutes les méthodes de diction suggèrent d'apprendre quelques phrases par coeur, de dire chaque phrase une fois lentement puis plusieurs fois de suite plus rapidement. "Les attaques doivent toujours être extrêmement nettes, et les consonnes finales constamment soutenues" (Le Roy, 1967:106).

a. Le fisc fixe exprès chaque taxe fixe excessive exclusivement au luxe et à l'exquis.
b. Je veux et j'exige un paroxysme spasmodique.
c. Combien ces six saucissons-ci ? -- C'est six sous, ces six saucissons-ci.
d. Seize jacinthes sèchent dans seize sachets sales.
e. Aglaé glissait gracieusement sur la glace glauque du Groenland.
f. Dis-moi, gros gras grand grain d'orge
Quand te dégros gras grand grain d'orgeras-tu?
Je me dégros gras grand grain d'orgerai,
Quand tous les gros gras grands grains d'orge
Se seront dégros gras grand grain d'orgés.
g. Pour l'entretien de votre bonne diction, faites-moi l'amitié d'articuler volontiers ce galimatias quotidien.

Le professeur peut demander à chaque étudiant de sélectionner la phrase qui présente pour lui le plus de problèmes d'articulation et lui conseiller de faire chaque jour quelques répétitions. Les acteurs se préparent au spectacle en faisant cet exercice, avant une classe de langue ou avant un examen oral, et cette gymnastique constituera une bonne préparation de la voix à laquelle s'ajouteront les exercices de pose de voix.

*5. La voix*

L'acteur doit poser sa voix, c'est-à-dire prendre l'habitude de parler dans le registre médium pour ne pas trop se fatiguer et parler le plus naturellement possible. Demander aux étudiants d'une classe de langue de poser leur voix leur permettra à tous d'atteindre une diction plus naturelle et plus expressive, car le registre médium "correspond aux notes que nous employons instinctivement dans la conversation", comme l'explique Le Roy dans sa Grammaire de diction (1967:29).

Afin d'expliquer aux étudiants ce qu'est le médium, on leur rappelle que la voix humaine, du point de vue de la hauteur musicale, a trois registres : aigu, médium et grave.

**Exercice de Pose de voix**

Le but de l'exercice est de découvrir le médium. Il est difficile de s'assurer que l'étudiant a bien trouvé son médium et peu d'exercices proposés par les spécialistes de diction nous ont satisfaite. L'exercice ci-dessous, qui utilise les oppositions de registre, nous semble le meilleur pour faire saisir à l'étudiant le moment où il est dans le médium :

> Emettez un U, en voix grave ; après, en voix haute, en plus grave et en plus haute; puis après ces oppositions, cherchez à donner le U le plus aisé, celui qui coule de source, ni trop bas, ni trop aigu ; ce sera votre médium. (Martens, 1986:19)

Nous conseillons aux professeurs de s'assurer que la prononciation de la voyelle est correcte et de faire l'exercice plutôt avec la voyelle A et ensuite avec les autres voyelles.

***6. Projection de la voix***

Il ne suffit pas de parler une langue étrangère, il faut se faire entendre. Nous avons tous dû, dans nos classes, demander aux étudiants de parler plus fort. Par timidité ou par peur de faire des fautes, ils n'osent pas parler fort ou parlent entre leurs dents (ce qui, déjà, est mauvais pour la prononciation). Les exercices de projection de voix permettent d'expliquer à l'apprenant qu'il doit parler pour être entendu dans toute la salle de classe, qu'il ne parle pas seulement pour le professeur mais pour tous ses camarades. Apprendre à projeter sa voix est aussi très utile pour les étudiants à qui on demande de faire des exposés oraux dans des classes de littérature ou de culture.

**Conseils**

Parlez en regardant les personnes à qui vous vous adressez. Les phrases que vous dites en baissant la tête tombent dans vos chaussures mais n'atteignent pas les oreilles de vos interlocuteurs.

Attaquez bien vos phrases et soutenez les finales, prononcez toutes les syllabes.

Placez votre voix "dans le masque", c'est-à-dire qu'il faut éviter de parler du nez et de la gorge (défaut souvent constaté chez les étudiants anglophones), mais porter les sons en avant de la bouche. Si le souffle est amené dans le masque, on doit sentir frémir ses joues sous l'effet des vibrations. Pour expliquer l'expression "dans le masque", on reprend l'image des acteurs grecs qui devaient projeter les sons à travers la bouche du masque qu'ils portaient.

Exercice 1.

> Pour que la voix soit "conduite", "portée" bien sonore dans la salle, elle doit résonner en vous. Dans ce but, articulez à voix bien haute, comme si la consonne M était triplée :
> a. Mille millions de merveilleux musiciens murmurent des mélodies multiples et mirifiques.
> b. Et ma main mince mord la mer de moire mauve (A.Jarry)
>
> Sentez des vibrations au sommet du crâne. Puis placez la paume de la main derrière la tête. Sentez votre tête vibrer. Forcez-la à vibrer, à résonner, puisque c'est elle qui loge les résonateurs ! (Martens, 1986:27)

Exercice 2.

> Pour sentir la vibration des joues, prononcez dans l'ordre et plusieurs fois de suite les 4 voyelles U - EU - AU - OU.

Les six premières leçons de diction ont essentiellement fait prendre conscience à l'apprenant de la manière dont il peut mieux exploiter son outil de parole ; les leçons suivantes ont pour but d'améliorer l'expression. Les leçons sur les accents et le rythme sont souvent traitées par les méthodes de

phonétique ; nous présentons ici une approche simple dans le but de préparer les étudiants à l'interprétation de textes.

### *7. Les accents*

Cette leçon va montrer à l'étudiant la différence entre l'accent d'intensité ou tonique propre à chaque langue et l'accent d'insistance ou accent expressif.

### *7.1. L'accent d'intensité*

Nous précisons que les explications sont simplifiées au maximum puisqu'elles ne s'adressent pas à des spécialistes de linguistique. Nous recommandons pour les leçons sur l'accent tonique et le groupe rythmique les excellents ouvrages de Monique Léon (1991) et d'Albert Valdman (1993).

Si les notions de syllabes et d'accent tonique ne sont pas familières aux étudiants, elles seront présentées à ce moment du cours. On soulignera que l'accent d'intensité n'affecte pas les mêmes syllabes en français et en anglais.

**Exercice**

Ainsi que le suggère Valdman (1991), on sélectionne des mots identiques dans les deux langues, et on dit aux étudiants de prononcer par exemple le mot "cigarette" en anglais, puis de le dire en français, ensuite on leur demande de le répéter en français puis en anglais. Ils vont facilement constater que l'accent d'intensité en français se place sur la dernière syllabe du mot et ensuite on leur montrera qu'en français le mot porte ou ne porte pas l'accent d'intensité selon la place qu'il occupe dans le groupe; exemple :

Le château - Le château fort.

La notion de groupe rythmique sera présentée dans la leçon sur le rythme. Nous préciserons néanmoins qu'en français le mot n'est pas une unité d'expression fondamentale et que dans "ils ont mangé", les trois mots forment une unité de sens

et qu'ils forment une unité phonique accentuée sur la dernière syllabe.

### *7.2. L'accent d'insistance*

Il sert à insister sur un mot lorsque celui-ci est important dans la phrase, il renforce le sens du mot. Bien qu'il n'y ait pas de règles, on remarque que souvent, il se place sur la première syllabe. L'accent d'insistance, contrairement à l'accent tonique, peut affecter la consonne et a pour effet de l'allonger (exemple : "Taisez-vous !", "C'est formidable !", "Je le déteste."). Si c'est la voyelle qui reçoit l'accent d'insistance, elle est également allongée. Puisqu'il est lié au sens ou à la charge affective d'un mot, cet accent sera revu lors du travail d'interprétation.

Pour les étudiants anglophones, nous encourageons la répétition d'abord de mots, en les obligeant à bien prononcer la dernière syllabe (qu'ils ont souvent tendance à escamoter parce qu'ils accentuent le mot français comme ils le feraient pour un mot américain) ; la répétition de groupe de mots se fera dans le cadre de la leçon suivante.

## *8. Le rythme*

### *8.1. Le groupe rythmique*

Ainsi que l'énonce Monique Léon (1991:130), "les mots se groupent entre eux pour former ce qu'on appelle un 'groupe rythmique'. Un groupe rythmique est un groupe de mots qui représente une idée. Il forme une unité de sens.". Pour entraîner les étudiants à comprendre ce qu'est le groupe rythmique, on choisit des exemples avec allongement progressif d'un groupe rythmique :

a. Le silence , b. le grand silence, c. le grand silence de la nuit.

puis on passe d'un groupe rythmique à deux :

d. Le grand silence de la nuit me fait peur.

et enfin à trois :

e. Quand j'étais enfant, le grand silence de la nuit me faisait peur.

### *8.2. Le groupe respiratoire*

Un groupe respiratoire ou groupe de souffle est un groupe constitué d'un cu de plusieurs groupes rythmiques et terminé par une pause. Cette pause, comme son nom l'indique, permet de reprendre son souffle, et elle correspond souvent - mais pas toujours - à un signe de ponctuation. La pause est en quelque sorte une marque de ponctuation orale qui facilite à l'interlocuteur la compréhension. Elle montre également si l'étudiant comprend ce qu'on lui fait lire. On ne peut jamais faire une pause là où la grammaire ne le permet pas. En poésie, la fin d'un vers ne demande pas systématiquement une pause si le sens oblige à lier un vers au suivant.

Dans la partie "Interprétation", on pourra montrer la nécessité des pauses plus longues (ou "temps") et l'importance des silences.

### Interprétation et Improvisation

Tous les textes proposés sont d'abord travaillés en classe, ils doivent être lus attentivement. Il est essentiel de s'assurer que tous les étudiants ont compris le sens du texte en analysant la ponctuation et le vocabulaire, en cherchant les mots-clefs car au théâtre on ne joue pas seulement la situation mais on joue surtout les mots ; d'où également la nécessité de choisir comme premiers exercices des textes courts[6]. En fait, aucune interprétation théâtrale ne peut se passer d'une analyse littéraire du morceau à jouer.

---

[6] Le livre de René Rabault (1987) offre de nombreux exemples de textes courts accompagnés d'une analyse telle que la feraient un comédien ou un metteur en scène qui "vont essayer de remonter jusqu'à la source pour mieux s'intégrer aux caractères de l'oeuvre et des personnages et les faire vivre dans la vérité des situations, des actions successives." (Rabault 1987:9).

Nous préconisons au départ un travail individuel sur des textes comme les *Exercices de Style* de Raymond Queneau, des petits poèmes courts (Prévert[6]) ou des fables (La Fontaine). Ce n'est que lorsque l'étudiant aura acquis un peu plus de pratique qu'on pourra lui demander de travailler des scènes de pièces où il devra prendre en charge un personnage.

Cette partie du cours permet d'aborder des textes littéraires authentiques et de les expliquer. Il est absolument impératif de souligner l'esprit de sérieux qui doit accompagner la présentation des interprétations en classe et de rappeler aux étudiants de bien respirer et de mettre en pratique les conseils présentés dans la partie "Diction" du cours. Un excellent moyen pour obliger les étudiants à écouter le camarade présentant son texte est de demander à la classe de relever les fautes de prononciation ou bien de commenter les interprétations. L'usage de la vidéo permet à la personne de s'auto-critiquer et au professeur d'établir un diagnostic et une liste de conseils en vue de l'amélioration.

On peut se limiter au travail sur des textes mais aussi proposer des exercices d'improvisation qui font appel à la créativité de l'apprenant, surtout aux niveaux moins avancés (où le vocabulaire a été présenté par thèmes). Pour des cours à orientation moins théâtrale mais plus culturelle, nous conseillons *Pratiques de l'oral* de Vanoye et al. (1991), ouvrage interdisciplinaire qui appréhende les situations de communication orale au niveau de la langue, mais aussi à celui "du jeu social des communications (règles, rituels, stratégies)"[7].

---

[6] Les poèmes courts de Prévert sont un excellent point de départ, car ils peuvent se passer de gestuelle, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas joués mais dits. Ils permettent de se concentrer sur la diction et de montrer aux étudiants que la façon de dire peut créer à elle seule une tension dramatique.

[7] Vanoye et al., 1991:9. Voir en particulier la deuxième partie : "Parole, geste et mouvement".

**Compréhension auditive**

Afin de compléter ce cours, nous avons demandé aux étudiants d'aller voir des pièces ou des extraits de pièces en français sans sous-titres pour développer leur niveau de compréhension. Pour chaque pièce, une série de questions leur était distribuée. Celles-ci suivaient l'ordre chronologique de la pièce et présentaient également une grande quantité de vocabulaire. Les réponses données pouvaient être très courtes et la notation tenait compte de la capacité auditive de l'apprenant et de la qualité du français écrit.

Cet exercice a servi de base aux discussions en classe. La situation de la femme à différentes époques a été abordée avec *La Peur des coups* et *La Paix chez soi* de Courteline, une scène de *L'Ecole des femmes* de Molière et *Le Pain de ménage* de J. Renard. Après ce travail sur des pièces courtes, ont été discutées *Oh les beaux jours* de Beckett, *Le Voyage de Monsieur Perrichon* de Labiche et *Chéri* de Colette. Les commentaires ont aussi porté sur le jeu des acteurs et les mises en scène.

**En guise de conclusion**

Dans ce cours, chaque étudiant a eu mille fois l'occasion "d'ouvrir la bouche" et de pratiquer son français oral. La vidéo des scènes présentées à la fin du cours a montré non seulement l'aisance des étudiants mais aussi leur implication personnelle. Alors qu'il nous était impossible de leur imposer la recherche d'accessoires ou de costumes pour leur présentation finale, ils sont tous arrivés avec un attirail de costumes et d'objets, faisant ainsi preuve de motivation et d'intérêt. Grâce à l'approche théâtrale, les étudiants se laissent aller à jouer et sans s'en rendre compte, acquièrent une bonne articulation, une bonne prononciation et prennent conscience du fait que leur capacité orale dépend de plusieurs facteurs et ne se développe qu'au prix d'un entraînement sérieux qui ne doit pas s'arrêter une fois que le cours est terminé.

## BIBLIOGRAPHIE


Carduner, S. et P. Hagiwara (1982), *D'accord*, La prononciation du français international, acquisition et perfectionnement, John Wiley & Sons, New York.

Faure, G. et A. di Cristo (1977), *Le Français par le dialogue*, Hachette, Paris.

Grosset-Bureau, C., S. Christophe et C. Isaac (1986), *La lecture par le jeu dramatique*, Armand Colin-Bourrelier, Paris.

Kaneman-Pougatch, M. et E. Pedoya-Guimbretière (1989), *Plaisir des sons*, Hatier, Paris.

Léon, M. (1991), *Exercices systématiques de prononciation française*, Hachette, Paris.

Le Roy, G. (1967), *Grammaire de diction française*, Jacques Grancher, Paris.

Le Roy, G. (1968), *Traité pratique de la diction française*, Jacques Grancher, Paris.

Martens, P. (1986), *Nouveau solfège de la diction*, Librairie Théâtrale, Paris.

Rabault, R. (1987), *Diction et expression*, Librairie Théâtrale, Paris.

Valdman, A. (1993), *Bien entendu ! Introduction à la prononciation française*, Prentice Hall, Englwood Cliffs, NJ.

Vanoye, F., J. Mouchon et J.-P. Sarrazac (1991), *Pratiques de l'oral*, Armand Colin, Paris.

**Aline Germain-Rutherford**
**Trent University**

# Introduction du concept "d'autonomie" dans un cours de production orale en français-langue étrangère à l'université

## Introduction

Si, depuis une vingtaine d'années, les termes «apprentissage autodirigé», «apprentissage en autonomie», «autonomisation de l'étudiant», etc. reviennent de plus en plus dans le discours de la didactique des langues, ces notions de «prise en charge», de «responsabilisation de l'apprenant», à part quelques expériences très concluantes conduites principalement en Europe[1], ont du mal à dépasser le stade expérimental pour devenir une pratique acceptée et commune dans les écoles ou universités. Destinée à répondre, à l'origine, aux besoins particuliers des apprenants adultes (la grande diversité de leurs objectifs d'apprentissage d'une langue seconde et les contraintes de lieu et de temps auxquelles ils devaient faire face, exigeaient effectivement un enseignement beaucoup plus souple et individualisé), cette forme d'apprentissage autodirigé semble en fait beaucoup plus difficile à implanter dans le contexte assez rigide et contraignant des institutions scolaires et universitaires. La conciliation - avec l'enseignement très dirigé que l'on trouve traditionnellement dans le contexte institutionnel - de la notion de «prise en charge» de la part de l'étudiant dans la détermination des objectifs, des contenus, de la progression,

[1] Je pense notamment aux différents programmes d'apprentissage autodirigé de l'Anglais Langue Seconde proposés par le CRAPEL à l'Université de Nancy II (H. Moulden, 1983, H. Holec, 1979, M. Cembalo et H. Holec, 1973), mais aussi aux expériences effectuées en contexte institutionnel à Barcelone et à Madrid (B. Albero et M.J. Barbot, 1992, C. Mata Barreiro, 1992) pour le Français-Langue Etrangère.

des méthodes, et de l'évaluation tant de son apprentissage[2] que de ses performances langagières, peut en effet paraître très problématique. Le plus souvent, l'institution seule décide du programme d'enseignement et des performances que l'apprenant doit atteindre pour pouvoir passer au niveau supérieur, et c'est elle qui impose les heures et les lieux d'apprentissage. L'étudiant n'a que rarement droit à la parole. Mais, en fait, veut-il vraiment la parole, ou plutôt, est-il capable de la prendre ? Car une autre difficulté à surmonter avant d'essayer d'implanter des programmes d'apprentissage autodirigé à l'école ou à l'université, est la passivité dans laquelle des années d'enseignement totalement dirigé ont plongé les étudiants. Or, H. Holec (1979) nous le fait bien remarquer, la capacité de prendre en charge son propre apprentissage n'est pas innée. C'est une capacité qui doit s'acquérir naturellement (et le contexte institutionnel ne nous y invite nullement) ou grâce à un «apprentissage formel, systématique et réfléchi» (H. Holec, 1979). Tout un travail de déconditionnement est donc nécessaire afin de retrouver la participation active de l'étudiant, de redonner à celui-ci la place centrale dans son apprentissage, et surtout de réveiller sa curiosité, sa motivation à apprendre et à aller plus loin dans sa maîtrise de la langue étrangère.

> Rien ne m'irrite plus que d'entendre dire qu'il faut que l'élève soit «motivé». Le jeune être humain est naturellement motivé à un haut degré. De nombreux éléments de son environnement constituent pour lui de véritables défis. Le jeune enfant est curieux, avide de découvrir, avide de connaître, avide de résoudre des problèmes. Ce qu'il y a de triste et de pénible dans la plupart des systèmes d'éducation, c'est que lorsque l'enfant a passé un certain nombre d'années à l'école, cette motivation spontanée se trouve pratiquement étouffée. (C. Rogers, 1989)

---

[2] Je reprends ici, très brièvement, les différents domaines de prises de décision auquel l'étudiant participe ou qu'il est seul à effectuer dans le cadre d'un apprentissage autodirigé, énoncés par H. Holec (1979).

Pourtant, et malgré les nombreux obstacles que créent les habitudes institutionnelles, l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école ou à l'université aurait tout à gagner à essayer d'incorporer le concept d'autonomie dans ses stratégies. Lors d'une étude sur l'enseignement immersif dans trois écoles secondaires de la région de Toronto (A. Germain-Rutherford, 1992), on a constaté chez tous les élèves interrogés une certaine auto-satisfaction quant à leur capacité de comprendre une variété de textes écrits en langue seconde, auto-satisfaction qui était loin de refléter leur performance lorsqu'ils étaient effectivement confrontés à certaines tâches de lecture. Cette trop grande «confiance en soi», ce sentiment d'avoir atteint un niveau de maîtrise de la langue française tout à fait suffisant, permet, à mon avis, d'expliquer en partie le phénomène «d'interlangue» ou de «plateau» observé dans la plupart des programmes d'immersion et décrit notamment par M. Parkin, F. Morrison et P. Quirouette (1986). En effet, si les élèves d'immersion sont capables de saisir très rapidement les éléments linguistiques et communicatifs de base pour les besoins interactionnels quotidiens de la classe, l'absence de contacts avec d'autres francophones (autres que le professeur) dans des situations extra-scolaires empêche tout progrès. Les élèves d'immersion, souvent vantés pour la qualité de leur français quand on les compare avec les étudiants des programmes réguliers, poursuivent leur scolarité, persuadés, pour la plupart, de maîtriser suffisamment la langue seconde puisqu'ils sont tout à fait capables de fonctionner dans le seul environnement «francophone» qu'ils connaissent : la classe de français.

Une des solutions possibles proposées dans cette étude pour inciter l'étudiant à dépasser ce plateau, était donc d'intégrer dans le processus d'apprentissage de la langue seconde une formation à l'auto-évaluation, insistant sur les différentes variables à considérer dans une telle activité, et particulièrement, ainsi que le rappelle H. Holec (1990), la part importante de la dimension culturelle, psychologique mais aussi

sociale de l'évaluation. Dans une salle de classe, l'apprenant n'est pas isolé du monde mais fait partie d'une réalité sociale dont dépendent ses jugements et ses actions. L'image qu'il veut projeter, son rôle et sa place dans la communauté ont une influence sur son auto-évaluation. Mais surtout, il va agir

> en fonction de ce qu'il imagine que les autres attendent de lui, dans la communauté proche de son apprentissage (enseignant, co-apprenants, institutions, famille, employeur) et plus lointaine (amis, relation, futures connaissances). (H. Holec, 1990)

Une ouverture de la classe de langue vers l'extérieur permettrait donc à l'apprenant non seulement de tester ses capacités langagières dans une multitude de situations de communication réelles, mais aussi de mieux percevoir le niveau de compétence à atteindre pour tel ou tel objectif de communication. Mais surtout, et parallèlement à cette ouverture, il me semble que l'introduction du concept d'auto-évaluation dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde permettrait à l'apprenant de retrouver un rôle actif et responsable dans sa formation, car il serait plus à même d'intervenir dans la définition des objectifs langagiers à atteindre et des procédés permettant de les atteindre, ceux-ci étant constamment rectifiés et modifiés par les jugements auto-évaluatifs qu'il aurait appris à porter sur ses performances langagières.

> C'est la finalité même de toute formation que de donner à l'apprenant toujours plus de savoir et de pouvoir sur son apprentissage afin qu'il soit capable, un jour, de se passer de l'enseignant. (R. Richterich, 1985)

**Un exemple de formation à l'auto-évaluation dans un cours de production orale**

L'intégration de la notion d'«apprentissage en autonomie» de la langue seconde en milieu institutionnel ne signifie nullement qu'on passe directement et brutalement d'un système très dirigé vers un système complètement auto-dirigé.

Encore une fois, nos étudiants, habitués depuis des années à «recevoir» passivement un enseignement défini par d'autres, auraient beaucoup de mal, tout à coup, à «agir», c'est-à-dire à «définir» eux-mêmes les objectifs et les processus d'apprentissage. D'autre part, l'institution elle-même, ainsi que l'enseignant, doivent apprendre à se défaire du rôle de «décideur» pour n'être plus que des «facilitateurs», des «personnes-ressources» ou «organismes-ressources». La transition entre ces deux approches pédagogiques se doit donc d'être progressive, l'étudiant apprenant petit à petit, avec l'aide de l'enseignant, à définir son propre apprentissage et à le prendre en charge, et l'enseignant et l'institution acceptant de se retirer du centre de la scène pour jouer un rôle plus secondaire, mais tout aussi important : celui de «conseiller» ou de «guide».

Ce passage progressif d'une approche pédagogique à l'autre a été le but d'une expérience effectuée à l'Ecole Française de Middlebury College, Vermont, USA, pendant la session d'été de 1992. Les conditions mêmes d'enseignement des langues dans cette université paraissaient en effet idéales pour amener les étudiants de français-langue étrangère à reconsidérer leur position d'apprenant sous un angle plus actif, plus responsable, et à prendre en main certains aspects de leur apprentissage ; il suffisait de les sensibiliser tout d'abord à la notion d'auto-évaluation, en ouvrant les salles de classe vers la petite communauté francophone qui se crée chaque été sur le campus et en incitant les étudiants à profiter pleinement de ce contexte de mini-immersion française. En effet, quelle merveilleuse ressource linguistique, sociale et culturelle que ce groupe d'enseignants ou de personnel administratif francophones (venant principalement de France ou du Canada), reconstituant avec leurs épouses ou époux, leurs enfants, leurs amis, un petit espace francophone pendant six ou sept semaines !

**a. De la simulation à la communication réelle.**

J'ai donc décidé d'utiliser, dans les cours de production orale offerts aux étudiants de première année de maîtrise (six sections d'une quinzaine d'étudiants et trois enseignants), la diversité de situations de communications présentes sur le campus et de les incorporer dans le programme d'enseignement. Les objectifs communicatifs définis depuis plusieurs années dans le programme de travail se devaient, à mon avis, de dépasser le stade de la simulation en classe pour être enfin testés, pratiqués, en situation réelle. Mais afin de bénéficier pleinement de l'enseignement que pouvaient apporter de telles interactions sur son apprentissage, l'étudiant devait être formé progressivement à évaluer lui-même ses performances langagières, et à identifier ses faiblesses et ses points forts lors de ses échanges avec les locuteurs natifs.

Le programme initial du cours de production orale était construit autour d'un certain nombre d'actes de parole choisis par les enseignants : se présenter/présenter quelqu'un, prendre contact/prendre congé, annoncer quelque chose, donner son opinion, demander des renseignements, conseiller/dire comment faire quelque chose, raconter une anecdote ou une histoire. Chacun de ces actes de parole était étudié, autant que possible, d'un point de vue linguistique (le lexique et les structures morphosyntaxiques spécifiques à cette situation communicative) et sociolinguistique (les différents registres de langue, les habitudes socioculturelles liées à la situation, etc.). De nombreuses «mises en situation» ou simulations en classe permettaient ensuite de pratiquer ces actes de parole. Mais cette approche pédagogique de la simulation, quoique reprise dans de nombreuses classes de langue, et tenant, depuis les années 1970, une place importante en didactique des langues étrangères, était loin d'être entièrement satisfaisante, et ne semblait pas permettre à l'étudiant, dès qu'il était sorti de l'univers de la classe, de communiquer efficacement avec des francophones.

Bâties sur des modèles d'échanges contraignants et fortement ritualisés ou plus imprévisibles : les jeux de

> rôles, ces simulations excèdent rarement une dizaine de minutes, découpent un peu la vie en rondelles et en donnent une représentation souvent discontinue et incohérente. On y passe sans transition de la gare à un anniversaire, d'une réception d'hôtel à une soirée entre amis ! Ces ruptures intempestives de continuité du réel peuvent aussi être sources de démotivation chez l'adolescent ou l'adulte en quête de vraisemblance. (J.M. Caré, M. Bourdeau, M. Bouygue, J.J. Gatein, M. Jannot, 1992)

Le besoin d'établir un lien direct entre l'apprentissage de la langue en classe et des lieux réels d'«expérimentation» des savoir-faire en langue étrangère s'est donc très vite fait sentir. La variété des situations de communication en termes de lieux (à la cafétéria, en classe, au cinéma, après une conférence, au lac, au théâtre, au secrétariat, à un cocktail, etc.), de personnes (les professeurs, les secrétaires, le directeur, les conjoints et leur diversité socio-professionnelle, les enfants de tout âge, les amis en visite,) et de relations entre les interlocuteurs ainsi que de leur statut respectif (échanges entre élève et professeur/directeur/secrétaire, entre adulte et enfant/adolescent, entre amis ou entre inconnus, etc.) ont permis de relever quatre situations de communication dans lesquelles, à mon avis, les étudiants du campus pouvaient se trouver le plus souvent, et de les incorporer au programme du cours de production orale. Ainsi, certains actes de parole ayant été étudiés en classe selon l'approche décrite précédemment, la simulation en classe était suivie d'une "Mise en Pratique" réelle, où l'étudiant passait une sorte de contrat avec l'enseignant, s'engageant à contacter, durant la semaine, tel ou tel francophone ou groupe de francophones de son choix (vivant sur le campus), pour tester «dans la réalité» une situation de communication étudiée et simulée en classe. Dans le cadre d'une session de six semaines, l'étudiant devait accomplir quatre "Mises en Pratique", décrites ainsi :

**MISE EN PRATIQUE 1 : Parler de soi**

Vous allez aborder un francophone sur le campus (un professeur, un(e) époux(se) ou ami(e), un enfant ...) pour :

- entrer en contact
- vous présenter ou présenter quelqu'un, parler de vous, de votre profession, de vos intérêts, de vos loisirs ...
- prendre congé

**MISE EN PRATIQUE 2 : Débattre**

Vous allez initier une discussion ou participer à une discussion avec un ou plusieurs francophones pour donner votre opinion sur un sujet de votre choix (par exemple : vous allez vous asseoir à la cafétéria à une table où mangent des professeurs, ou leurs époux, ou autres, et au cours du repas vous lancez une discussion sur le dernier film présenté sur le campus, ou sur la dernière conférence etc.).

**MISE EN PRATIQUE 3 : Demander des informations**

Vous allez demander des informations d'ordre administratif aux secrétaires, aux assistants du directeur, au directeur, au doyen, aux professeurs, etc., sur le programme de Paris offert par Middlebury College, sur les équivalences du programme de Middlebury, sur les formalités à accomplir pour s'inscrire dans une université en France ; vous essaierez de savoir comment avoir droit à une bourse d'études à Middlebury ou en France ... (tout autre renseignement administratif dont vous avez personnellement et réellement besoin peut faire l'objet de votre démarche).

**MISE EN PRATIQUE 4 : Raconter**

Participez à une discussion avec des francophones du campus, et dès que l'occasion se présente, racontez un événement ou une petite histoire qui vous est arrivée ou qui est arrivée à quelqu'un que vous connaissez, ou une histoire drôle, etc.

De plus, afin d'amener progressivement l'étudiant à identifier lui-même ses faiblesses en langue seconde, on lui demandait de réfléchir, à l'issue de chaque interaction en situation réelle, sur sa performance en suivant un questionnaire d'auto-évaluation qui lui était remis avec chaque "Mise en Pratique". Ces fiches auto-évaluatives, quoique assez vagues, permettaient de faire la distinction entre des problèmes linguistiques, sociolinguistiques ou culturels, et des problèmes de production ou de compréhension.

FICHE D'AUTO-EVALUATION

1) De façon générale, êtes-vous satisfait(e) de votre performance (oui / non) ? Pourquoi ?

Les aspects négatifs :

2) Quels ont été les problèmes particuliers ?
- Des lacunes en grammaire, en vocabulaire ? (Pouvez-vous les définir précisément ?)
- Un problème de niveau de langue ? (difficulté de reconnaître ou d'utiliser les formes et le vocabulaire qui correspondent au niveau de langue de la situation ?)
- Des problèmes de méconnaissance de certains aspects culturels, référentiels, qui vous empêchaient de bien comprendre votre interlocuteur ?

Les aspects positifs :

3) Quels éléments pensez-vous avoir bien maîtrisés lors de cette conversation ?
- Vous êtes-vous toujours senti(e) maître de la situation et bien intégré(e) à la situation ?
- Votre connaissance de la langue (grammaire, vocabulaire, prononciation) vous a-t-elle permis d'initier la conversation et d'y participer pleinement ?

- Votre connaissance et compréhension de la culture et de la vie sociale française vous a-t-elle permis de suivre sans difficulté la conversation ?

A votre avis, que vous a-t-il manqué le plus? Avez-vous des commentaires supplémentaires?

A la fin de chaque semaine, les étudiants étaient invités à partager avec le reste de la classe leurs impressions sur leurs performances langagières, à formuler oralement leurs réponses aux questionnaires d'auto-évalution, et donc à former certaines hypothèses sur l'efficacité de leur apprentissage, sur son contenu, ou sur la définition de nouveaux objectifs pour le cours. Il va sans dire que l'enseignant se devait d'être réceptif et prêt à aménager, dans la mesure du possible, certains changements dans le programme prévu. Cette façon de procéder correspond en fait aux remarques de H. Holec, pour qui l'enseignant doit, entre autres, aider l'apprenant

> à procéder à l'évaluation régulière de son apprentissage, non en se substituant à lui mais en l'aidant à clarifier ses observations et à les interpréter, en lui proposant des informations complémentaires sous forme de description d'expériences d'autres apprenants par exemple, ou tout simplement en jouant le rôle d'auditeur, ce qui permettra à l'apprenant de réfléchir «à voix haute». (H. Holec, 1981)

**b. La réaction des étudiants**

De façon générale, les résultats de cette expérience, à en juger par les commentaires que les étudiants étaient invités à formuler par écrit en fin de session, ainsi que par les différentes remarques de la part des enseignants, semblent assez positifs. Il est bien sûr impossible de dire ici si cette façon de procéder s'avère pédagogiquement plus efficace. Il est cependant important de noter, à mon avis, l'attitude nouvelle de la majorité des étudiants lors de cette expérience. Beaucoup

remarquèrent, en effet, que le fait d'être obligés, dans le cadre du cours, d'aller vers les locuteurs natifs, d'initier une conversation, leur avait permis de vaincre une certaine timidité, et que la peur de parler français avec de «vrais francophones», et donc de se sentir jugé constamment, disparaissait au fur et à mesure des "Mises en Pratique". Une plus grande confiance en soi, en ses capacités langagières, mais aussi une plus grande motivation pour dépasser un certain niveau de compétence semblent donc résulter de ces activités en situations réelles. Il est aussi intéressant de noter que la plupart des étudiants ne se limitaient pas à faire leur "Mise en Pratique" une ou deux fois, mais que, de leur propre initiative, ils les recommençaient chaque jour avec des locuteurs francophones différents, pour améliorer certaines performances qu'ils jugeaient trop faibles, ou pour tester le même acte de parole avec des interlocuteurs de statuts différents (enfants, amis, professeurs, ...). Je vous livre, à titre d'exemple, le commentaire d'un étudiant, réfléchissant avec humour, en fin de session, sur ses problèmes de vocabulaire et de grammaire :

> "Je peux me consoler de ces problèmes puisque je continue à faire ces "Mises en Pratique". J'essaie toujours de régler des crises administratives, d'ennuyer les pauvres francophones avec mes histoires, de me présenter à un professeur qui mange seul à la cafétéria, et d'essayer de discuter avec les professeurs et les enfants français".

C'est aussi à l'issue de ces exercices pratiques de communication et des nombreuses discussions en classe qu'ils ont provoquées, que les étudiants disent avoir mieux compris l'ambiguïté du rapport très complexe entre «tu» et «vous» dans la langue française et ce, pour l'avoir vécu réellement, concrètement, lors de leurs échanges avec les francophones du campus. Ce problème avait jusque là été abordé en classe, de façon souvent très schématique et simplifiée, pour être ensuite pratiqué artificiellement dans diverses simulations, ce qui ne permettait pas aux étudiants de percevoir toutes les nuances du «tu» et du «vous». La troisième "Mise en Pratique" (demander des renseignements administratifs) fut en ce sens

très utile, au dire des étudiants, puisque le caractère formel de la situation administrative était constamment remis en question par la diversité des personnes travaillant au secrétariat de l'Ecole Française, vraie fourmillière où entraient constamment les enseignants venus chercher le courrier ou déposer des photocopies, les conjoints se renseignant sur telle ou telle activité ou conférence, le directeur ou le doyen recevant les étudiants, les enfants venus faire "un brin de causette", chacun parlant en même temps, s'interrompant, s'interpellant, etc. L'étudiant du cours de production orale, confronté à ce grouillement de personnes et de situations de communication très variées, devait donc s'habituer à changer rapidement de registre selon la personne à qui il s'adressait ou répondait.

Enfin, la nécessité de développer un vocabulaire plus varié, plus idiomatique et parfois beaucoup plus spécialisé revenait dans chacun des commentaires formulés par les étudiants : chaque étudiant avait des intérêts personnels précis ou une formation spécifique dans tel ou tel domaine, il avait donc besoin, au fil des conversations, du lexique associé à ces sphères différentes de spécialisation.

Finalement, puisque nous avions incité l'étudiant à réfléchir individuellement sur ses performances langagières tout au long de la session et à formuler des jugements sur ses capacités à communiquer oralement en milieu francophone, il n'était que normal de lui donner aussi la parole lors de l'évaluation finale du cours. Le calcul de la note finale pour chaque étudiant comprenait donc l'évaluation par l'enseignant, à savoir les devoirs écrits et oraux effectués tout au long du cours (60 %) et l'examen oral final (30 %), mais aussi l'évaluation globale des quatre "Mises en Pratique", déterminée cette fois-ci non pas par l'enseignant mais par l'étudiant lui-même (beaucoup plus apte à juger de sa performance lors du déroulement de ces "Mises en Pratique" auxquelles le professeur n'assistait pas ou ne participait pas), évaluation qui valait 10 % de la note finale.

Invités à se donner une note entre 1 et 10, les étudiants disaient se situer, en moyenne, entre 7.5 et 8, ce qui

peut paraître optimiste pour certains, mais ce qui, de l'avis des trois enseignants du cours, ne contredit pas beaucoup le niveau de performance auquel, selon eux, sont arrivés les étudiants en fin de session. Il est bien évident que ce sont là des remarques tout à fait discutables, puisque cette expérience n'a pas été conduite selon les critères très stricts d'une recherche scientifique. Je rappellerai cependant que là n'était pas mon propos, et que le but de cette étude était uniquement d'amener petit à petit les étudiants de ce programme universitaire à prendre conscience de leur propre responsabilité dans leur apprentissage, en les incitant à jouer un rôle plus actif dans le cours de production orale.

**Conclusion**

Cette expérience de formation à l'auto-évaluation en classe de production orale n'est bien sûr qu'un tout petit pas vers l'introduction d'un apprentissage auto-dirigé en milieu institutionnel. Elle a permis cependant aux étudiants qui y participèrent de réaliser que l'enseignant n'était plus l'«expert», la personne qui «détient le savoir», mais un «conseiller», un «facilitateur», une «personne-ressource» qui était là pour les aider et les guider dans leur apprentissage, et qu'ils avaient en fait un rôle à jouer dans toutes les prises de décision concernant un cours de langue, que ce soit au niveau de la définition des objectifs du cours, du contenu, des procédés d'apprentissage, du matériel ou même de l'évaluation des performances et des capacités langagières.

Elle nous a obligés, nous, enseignants, à écouter les besoins de chaque étudiant, et à réagir face à ces besoins. Le dialogue étudiant-enseignant était enfin rétabli/établi, ce qui ne peut, à l'avenir, et avec le développement d'expériences plus élaborées et à plus grande échelle sur l'apprentissage auto-dirigé d'une langue étrangère, que déboucher sur une plus grande efficacité de l'enseignement/apprentissage et, espérons-le, sur de meilleurs résultats quant à la qualité des performances langagières des étudiants à l'issue de cet apprentissage en milieu scolaire ou universitaire.

## BIBLIOGRAPHIE


Albero, B., et M.J. Barbot (1992), "Mise en place d'un centre d'auto-apprentissage en contexte institutionnel", *Le Français dans le Monde, numéro spécial : Les auto-apprentissages*.

Caré, J.M., M. Bourdeau, M. Bouygue, J.J. Gatein et M. Jannot (1992), "Qu'est-ce qu'une simulation globale ?", *Le Français dans le Monde* 252.

Cembalo, M. et H. Holec (1973), "Les langues aux adultes : pour une pédagogie de l'autonomie", *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL-Nancy II.

Germain-Rutherford, A. (1992), *L'enseignement immersif au Canada : un cas particulier : la compréhension écrite chez les étudiants de la région de Toronto à la fin de l'école secondaire*. Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne-Nouvelle, Paris III.

Holec, H. (1979), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe, Hatier.

Holec, H. (1981), "A propos de l'autonomie, quelques éléments de réflexion", *Etudes de Linguistique Appliquée* 41.

Holec, H. (1990), "Apprendre à l'apprenant à s'évaluer : quelques pistes à suivre", *Etudes de Linguistique Appliquée* 80.

Mata Barreiro, C. (1992), "Initiation à l'autonomisation dans les études universitaires", *Le Français dans le Monde, numéro spécial : Les auto-apprentissages*.

Moulden, H. (1983), "Apprentissage autodirigé : compte rendu d'expérience 1978-1983", *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL-Nancy II.

Parkin, M., F. Morrison et P. Quirouette (1986), *Enhancing language development in early Franch immersion with classroom television : Plateau effect in the French language development of children in immersion programs*, Ministère de l'Education de l'Ontario.

Richterich, R. (1985), *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette.

Rogers, C. (1984), *Liberté pour apprendre ?*, traduction française de D.Lebon, Paris, Dunod.

**Pierre Haillet**
**St Michael's College**
**University of Toronto**

# Accord du participe passé : approche simplifiée

## INTRODUCTION

Dans ce qui suit, nous présentons un schéma, simplifié à des fins pédagogiques, des principes régissant l'accord du participe passé en français contemporain. En élaborant ce modèle, nous souhaitions avant tout donner à nos étudiants un outil de travail, sous forme de tableau[1] tenant en une page dactylographiée, qu'ils pourraient consulter facilement en relisant leurs productions écrites pour en éliminer les erreurs.

En même temps, nous tenions à présenter les règles d'accord dans une perspective globale, en allant du plus général au plus spécifique ; si notre tableau ne pouvait - par définition - rendre compte de tous les cas particuliers, nous voulions qu'il réunisse au moins les règles de base, quitte à approfondir l'étude de ce point de grammaire dans le cadre d'une séance de travail ad hoc.

Le principe qui nous paraissait le plus général était celui de l'accord du participe passé soit avec le sujet, soit avec l'objet direct du verbe conjugué ; pour cette raison, nous avons adopté l'ordre suivant :

(1) verbes conjugués avec l'auxiliaire "être" (accord avec le sujet),

[1] Ce tableau figure en annexe à la fin de l'article.

(2) verbes conjugués avec l'auxiliaire "avoir" (accord avec l'objet direct, dans certaines conditions),

(3) verbes pronominaux (catégorie dont l'analyse s'inspire des observations faites dans le cadre de l'étude des catégories (1) et (2) ci-dessus).

En outre, nous nous sommes efforcé de regrouper les éléments pertinents d'information dans un ordre qui nous paraissait en faciliter l'acquisition, et de fonder la description sur l'observation des faits linguistiques tout en proposant des stratégies d'analyse adéquates.

1. Verbes conjugués avec l'auxiliaire "être"

Pour ces verbes, l'accord du participe passé se fait systématiquement, et sans exception, avec le <u>sujet</u> du verbe conjugué, à tous les temps composés :

"Elle est partie."
"Nous serons arrivé(e)s dans une heure."
"Que seraient-ils devenus sans votre appui ?"
etc.

Deux cas sont à signaler dans cette catégorie. Le premier concerne les verbes qui changent d'auxiliaire suivant qu'ils prennent un objet direct (conjugaison avec "avoir") ou non (conjugaison avec "être"), tels que : retourner, descendre, monter, rentrer ..., comme l'illustrent les exemples :

"Les invités sont montés, mais c'est moi qui ai monté leurs valises."
"La "sélection du mois" du Club du Livre ne lui plaisait pas et elle a donc retourné le livre." (<u>vs</u> "Elle est retournée au magasin pour rapporter le livre.")
etc.

Le deuxième cas porte sur la distinction entre, d'une part, la voix passive des verbes transitifs directs (combinaison

du verbe "être" et du participe passé) et, d'autre part, le passé composé des verbes intransitifs conjugués avec "être" :

"La lettre est affranchie." ("La lettre avait été affranchie.") vs
"La lettre est revenue." (mais : *la lettre avait été revenue).

Lorsque le verbe "être" fait partie de la structure passive, on peut le conjuguer au plus-que-parfait de l'indicatif ; en revanche, lorsqu'il joue le rôle d'auxiliaire temporel au passé composé, cette transformation est inacceptable. Il est à noter, cependant, que l'accord du participe passé des verbes à la voix passive suit les mêmes principes que dans le cas des verbes intransitifs conjugués avec "être", à savoir qu'il s'accorde avec le sujet grammatical de la proposition.

**2. Verbes conjugués avec l'auxiliaire "avoir"**

Dans cette catégorie, le participe passé s'accorde avec l'objet direct du verbe conjugué à n'importe quel temps composé lorsque cet objet direct est représenté par :

(2.1) l'adjectif interrogatif ou exclamatif "quel", comme dans
"Quelles bonnes nouvelles est-ce que tu as apprises ?"
"Quelle chance nous avons eue !"

(2.2) le pronom relatif "que" (cf. "les plantes vertes que Paul a arrosées", exemple qui illustre l'accord du participe passé du verbe "arroser" avec l'objet direct "les plantes vertes" représenté par le pronom relatif "que").

(2.3) le pronom personnel object direct (formes possibles : me, m', te, t', le, la, l', nous, vous, les), comme l'illustre l'exemple "Paul les a rencontré(e)s", où le participe passé du verbe "rencontrer" s'accorde avec le pronom objet direct "les". A noter que l'accord avec "les" se fait au masculin pluriel ou au féminin

pluriel, suivant ce à quoi il fait référence : "Les articles les plus récents, Paul les a déjà lus" vs "Ces bonnes nouvelles, Paul les a apprises hier".

Ici, il convient d'insister sur le problème que pose l'emploi des formes "me", "te", "nous" et "vous", pronoms qui peuvent représenter soit l'objet direct, soit l'objet indirect du verbe, comme l'illustrent les exemples ci-dessous :

"Il m'a regardé(e)" (regarder qn) vs "Il m'a parlé" (parler à qn)
"Il t'a frappé(e)" (frapper qn) vs "Il t'a téléphoné" (téléphoner à qn)
"Il nous a avertis" (avertir qn) vs "Il nous a menti" (mentir à qn)
"Il vous a tous vus" (voir qn) vs "Il vous a souri" (sourire à qn)

Deux stratégies peuvent, à ce stade, être proposées : consultation du dictionnaire (*Le Micro Robert* et *Le Petit Robert*, notamment, fournissent de nombreux exemples dont l'analyse permet de déterminer la nature du pronom utilisé avec le verbe donné) et/ou exercice de substitution du pronom de la troisième personne :

"Il l'a regardé(e)", "Il les a regardés"
"Il lui a souri", "Il leur a souri" etc.

En ce qui concerne le pronom objet direct "vous", il peut s'agir d'une forme de politesse et l'accord se fait alors au masculin singulier ou au féminin singulier :

"Madame de Fursac, on vous a vue hier soir en ville ..."
"Mon cher voisin, on vous aurait convié à dîner si vous ne partiez pas ce soir ..."

Les mêmes règles s'appliquent à l'accord avec "nous" dit "de majesté" ou employé par un auteur singulier par convention scripturale.

Il est à remarquer que la présentation des trois structures syntaxiques (2.1), (2.2) et (2.3) où l'accord avec l'objet direct est de rigueur (cf. Arrivé, Gadet et Galmiche 1986:27) est préférable à la formulation plus vague du type "lorsque l'objet direct précède le verbe" ; en outre, l'énumération en (2.3) de tous les pronoms dont l'emploi entraîne l'accord du participe passé permet de rendre compte - négativement - de l'absence d'accord avec le pronom "en". Pour s'en convaincre, il suffit de considérer l'exemple :

"Des livres en anglais, elle n'en a jamais acheté."

Un étudiant anglophone risque, en effet, de fonder son analyse sur le fait que la séquence "des livres en anglais" précède le verbe "acheter", ou encore d'hésiter à propos de l'accord avec "en" qui représente bien l'objet direct de "acheter" et qui, lui aussi, précède le verbe. La formulation proposée ici élimine un tel risque de confusion.

En ce qui concerne les cas particuliers tels que : verbes "laisser", "faire", "entendre", "voir" etc. lorsqu'ils sont suivis d'un infinitif, verbes "vouloir", "pouvoir", "valoir" et autres (cf. Abbadie, Chovelon et Morsel, 1990-23-26), il nous semble souhaitable de ne pas les aborder tout de suite : il est préférable que les étudiants s'approprient durablement la règle générale de l'accord avec l'objet direct avant de passer à l'étude de ces tournures spécifiques.

### 3. Verbes pronominaux

Ces verbes se caractérisent par la présence, dans toute la conjugaison, d'un pronom dit "réfléchi" qui correspond toujours au sujet grammatical[2] : "je me gratte", "tu te

[2] Dans les dictionnaires, les verbes pronominaux sont donnés à l'infinitif et le pronom s'y présente toujours sous la forme "se" : "se gratter", "se nourrir" etc. Il est utile de rappeler aux étudiants que la forme du pronom réfléchi d'un verbe pronominal à l'infinitif peut cependant varier (cf. "Tu vas t'entraîner", "Nous avons décidé de nous abstenir" etc.).

nourris", "il se fâche", "nous nous lavons", "vous vous entraînez", "elles s'ennuient". Tous les verbes pronominaux se conjuguent avec l'auxiliaire "être", à tous les temps composés, et il est utile de rappeler qu'il n'y a, à cette règle, aucune exception (notre expérience de huit années d'enseignement au niveau universitaire montre bien qu'on ne le répètera jamais assez).

Une idée fausse semble, hélas, assez répandue parmi les étudiants de français-langue seconde, à savoir que le participe passé de n'importe quel verbe pronominal s'accorde avec le sujet à tous les temps composés. C'est ce mythe que nous entreprenons de détruire dans le cadre de notre approche.

Il y a, certes, dans la conjugaison des verbes pronominaux, une correspondance systématique entre le sujet grammatical et le pronom réfléchi ; toutefois, la logique qui prévaut n'est absolument pas celle de l'accord avec le sujet (cf. "Le prisonnier et le gardien de prison ne se sont pas dit bonjour ce matin"), mais celle de l'accord du participe passé avec l'objet direct (qu'il soit - ou non - représenté par ce pronom réfléchi), tout comme dans le cas des verbes transitifs conjugués avec l'auxiliaire "avoir" (cf. Mahler 1992:152).

Si - et nous en sommes fermement convaincu - l'analyse traditionnelle des verbes pronominaux en quatre (ou cinq) catégories (essentiellement pronominaux, accidentellement pronominaux, de sens passif, réfléchis et réciproques) mérite pleinement sa place dans les programmes d'enseignement, on peut se demander si la présentation des règles d'accord du participe passé doit nécessairement faire intervenir de telles considérations. Le classement des verbes pronominaux est une question fort complexe, et nombreux sont les cas dont l'analyse comporte quelque degré de fragilité ou de subjectivité. De plus, les critères de classification sont souvent d'ordre sémantique, ce qui pose évidemment des problèmes dans une classe de langue étrangère. Or, nous cherchions à faire passer la leçon sur l'accord du participe passé de la manière la plus simple possible, en donnant de ce fait linguistique une description à la fois économique et

généralisante, avec le moins possible d'exceptions. Nous nous sommes donc demandé si l'explication recherchée pouvait être élaborée dans une perspective différente et surtout, dans la mesure du possible, indépendante de la réflexion sur le classement des pronominaux.

Dans son analyse de l'accord du participe passé des verbes essentiellement et accidentellement pronominaux, Grevisse (1964:736) arrive à une conclusion fort judicieuse :

> L'observation suivante pourrait servir de règle unique : Il suffit que le pronom de forme réfléchie ne soit pas manifestement objet indirect pour que le participe passé d'un verbe pronominal soit variable. (1964:736)

Rien ne s'oppose à l'élargissement de cette observation à l'ensemble des verbes pronominaux. Il suffit d'ordonner les étapes de la description ; le premier pas consiste, dans cette optique, à dire que dans la plupart des cas, on peut observer une opposition sur le plan formel entre la "forme pronominale" et la forme "non pronominale" (Arrivé, Gadet et Galmiche 1986:572, Wagner et Pinchon 1991:295) d'un verbe, et que la comparaison de ces deux formes (par exemple, "s'enfermer" et "enfermer qn") permet de déterminer la fonction grammaticale du pronom réfléchi. En un second temps, on fournira une description de l'accord des verbes qui ne se prêtent pas à une telle analyse, soit parce qu'ils ne possèdent que la forme pronominale (par exemple "se souvenir"), soit parce que la comparaison correspondante ne le permet pas (comme dans le cas de "douter" et "se douter", analysé dans la section (3.2) de cet article).

Notons enfin que dans la suite de notre exposé, la terminologie traditionnelle relative au classement des pronominaux est employée pour faciliter le rapprochement entre notre traitement des règles d'accord du participe passé et les analyses "classiques", mais ne fait pas partie à proprement parler de la présentation destinée à nos étudiants.

### 3.1. Verbes à pronom réfléchi objet direct ou indirect

L'analyse des verbes qui possèdent à la fois la forme pronominale et la forme non pronominale, est fondée sur une observation très simple : le pronom réfléchi y représente soit l'objet direct, soit l'objet indirect. La remarque de Grevisse (1964:736) nous invite à trouver un critère de repérage du pronom réfléchi objet indirect (et, par là-même, à écarter la possibilité d'accord avec ce pronom). La comparaison des formes pronominale et non pronominale d'un verbe, accompagnée d'un "jeu de substitution" de pronoms, permet d'appréhender le phénomène d'une manière efficace.

Ainsi, la majorité des verbes pronominaux conjugués à la troisième personne se prêtent à un exercice de substitution consistant à remplacer le pronom réfléchi "se" soit par un pronom personnel objet direct de la série "le, la, les", soit par un pronom personnel objet indirect de la série "lui, leur" :

"on se réveille" ----> "on la réveille"
("se" = object direct)
d'où "elle s'est réveillée", accord avec "se" objet direct,

"on se téléphone" ----> "on leur téléphone"
("se" = objet indirect)
d'où "elles se sont téléphoné", pas d'accord avec "se" objet indirect.

On insistera sur ce point en donnant des exemples comportant les autres formes du pronom réfléchi : "nous nous sommes réveillé(e)s", "nous nous sommes téléphoné (participé non accordé)" etc.

Un autre point qui mérite d'être soulevé à ce stade, c'est qu'en français - contrairement à l'anglais, où on rencontre des structure du type "to tell someone something", "to give someone something" - aucun verbe ne peut avoir deux objets directs dans sa structure (cf. Tesnière 1959:256-257 et 261). Il en découle que, si on a identifié un objet direct autre que le

pronom réfléchi du verbe pronominal, le pronom réfléchi ne peut avoir que la fonction d'objet indirect. Comparons, en effet :

"Elle s'est essuyée"
("se" = objet direct, comme dans "essuyer qn")

"Elle s'est essuyé les mains"
("se" = object indirect, puisque "les mains" est l'objet direct).

Cette présentation permet à l'enseignant de ne pas utiliser les paraphrases parfois délicates du type "elle a essuyé les mains à elle-même".

De même, l'objet direct peut se présenter dans des structures analogues à celles citées en (2.1), (2.2) et (2.3) à propos de l'accord du participe passé des verbes conjugués avec "avoir" :

"Quelle augmentation de salaire il s'est accordée !"
(accord avec "augmentation de salaire", objet direct représenté par "quelle" ;
"se" = objet indirect)

"Les injures qu'ils se sont envoyées à la figure ..."
(accord avec "injures", objet direct représenté par "que" ;
"se" = objet indirect)

"La voiture que Paul s'est offerte"
(accord avec "voiture", objet direct représenté par "que" ;
"se" = objet indirect)

"Cette chemise, il se l'est achetée recémment."
(accord avec "chemise", objet direct représenté par "l'" ;
"se" = objet indirect)

Ces exemples montrent que l'accord du participe passé se fait bien avec l'objet direct du verbe pronominal. En outre, l'approche permet de rendre compte des règles d'accord tant des verbes dits "réfléchis" (s'acheter qch, s'accorder qch, se réveiller) que des verbes dits "réciproques" (s'envoyer qch, se téléphoner).

Le cas, fort intéressant, du verbe "se rappeler" a sans doute sa place à ce stade précis de l'analyse. La comparaison des exemples "Il faut la rappeler ce soir" et "Il faut lui rappeler qu'elle doit acheter du vin" (ou encore "Il faut lui rappeler ce détail") met en évidence la différence de structure et de sens entre "rappeler qn" et "rappeler qch à qn". Cette différence se manifeste de la même façon dans la conjugaison pronominale :

> "Jacqueline et Hélène se sont rappelées trois fois hier soir."
> (= Jacqueline a rappelé Hélène, puis Hélène a rappelé Jacqueline etc.)
> "se" représente l'objet direct, comme dans "rappeler qn"
>
> "Jacqueline s'est rappelé qu'elle devait acheter du vin".
> "Jacqueline s'est rappelé ce détail."
> "se" représente l'objet indirect, comme dans "rappeler qch à qn"

Cette analyse montre bien qu'il serait absurde d'affirmer : "le participe passé du verbe se rappeler s'accorde / ne s'accorde pas" dans l'absolu ; seul l'examen faisant intervenir ce type de comparaisons permet de déterminer si l'accord se fait ou non dans tel ou tel emploi spécifique.

Quant aux verbes pronominaux dits "de sens passif" (Mauger 1968:291, Wagner et Pinchon 1991:307), dont le participe passé s'accorde systématiquement avec le pronom réfléchi, le traitement proposé ici (consistant à tâcher de déterminer si "se" représente l'objet direct ou indirect du verbe) reste valide : en effet, un raisonnement qui rapproche "La

maison s'est vendue rapidement" de "On a vendu la maison rapidement / On l'a vendue rapidement" permet d'exclure l'attribution au pronom réfléchi de la fonction d'objet indirect. Cette analyse permet également de rendre compte des cas comme celui de "se construire" :

> "La maison s'est construite l'été dernier."
> ("On l'a construite l'été dernier" ;
> "se" = objet direct)
>
> "Les théories qu'il s'est construites dans sa tête"
> (accord avec "les théories", objet direct représenté par "que" ;
> "se" = objet indirect)

Même lorsque l'exemple analysé ne se prête pas à une paraphrase du type "on + verbe à la forme non pronominale, voix active", comme dans

> "Les deux avions se sont posés sur la piste d'atterrissage",

le rapprochement de la forme "se poser" avec "poser qch" permet de voir que "se" n'y représente certainement pas l'objet indirect et, du même coup, d'expliquer l'accord du participe passé.

Ainsi, le critère de comparaison d'un verbe pronominal à son correspondant sans pronom réfléchi, combiné avec celui d'identification de l'objet direct, s'applique avec succès à la description de l'accord du participe passé des verbes dits "de sens passif" : le pronom réfléchi n'y a jamais la fonction d'objet indirect, ce qui permet de faire jouer la règle de Grevisse (1964:736).

On terminera cette partie de l'exposé en signalant les particularités de l'accord dans les phrases ayant pour sujet "on". L'accord se fait au pluriel lorsque l'emploi de "on" remplace manifestement "nous" :

"Ron et moi, on s'est connus au mois de septembre."
(= nous nous sommes connus)

### 3.2. Verbes à pronom réfléchi "agglutiné" (Grevisse 1964:734)

Certains verbes n'existent qu'à la forme pronominale. Comment un apprenant de français-langue seconde peut-il le déterminer ? Au lieu de recourir à des listes à mémoriser, nous préférons - là encore - indiquer à nos étudiants une méthode permettant d'identifier de tels cas. Il s'agit là, en effet, d'une information facilement accessible à quiconque se donne la peine de consulter un bon dictionnaire. Ainsi, on peut constater que "se gratter" coexiste avec "gratter (qch ou qn)". Tel n'est pas le cas de "s'évanouir", "se souvenir" ... (les verbes "évanouir" ou "souvenir" n'existent pas). Suivant le niveau de la classe et du cours que l'on enseigne, on pourra ajouter des exemples comme "s'absenter" (Legoux 1992:34), "se lamenter" (Mahler 1992:153), "s'emparer (de)" (Mauger 1968:291), "se désister" (Grevisse 1964:539), "se repentir" (Galliot et Laubreaux 1996:112) etc. Ces verbes, qui n'existent qu'à la forme pronominale, peuvent dès lors être considérés comme une catégorie à part, établie selon un principe simple et facile à appliquer. Le critère formel de Wagner et Pinchon (1991:306) consiste à dire que

> Dans ces verbes, comme le pronom se ne peut commuter ni avec le, la, les, ni avec lui, leur, on considère qu'il n'a pas de fonction.

L'accord du participe passé aux temps composés de cette catégorie de verbes (que la plupart des grammairiens appellent "essentiellement pronominaux") se fait systématiquement avec le sujet, et il est impossible d'analyser le rôle grammatical du segment "se" ("me", "vous", etc.). On a donc : "elle s'est repentie", "ils se sont souvenus de ce détail", "nous nous sommes désisté(e)s" ...

Le principe de l'accord du participe passé avec le sujet s'applique également aux verbes dits "accidentellement pronominaux". Cependant, à la différence des verbes

"essentiellement pronominaux", la forme non pronominale existe ; la plupart des grammairiens évoquent, comme critère de classement et de repérage, le "changement de sens" que l'on peut constater dans le passage de la forme pronominale à la forme non pronominale (Galliot et Laubreaux 1966:112, Mauger 1968:291, Abbadie, Chovelon et Morsel 1990:30, Wagner et Pinchon 1991:305, Mahler 1992:152). Or, le critère de "changement de sens" risque de poser un problème d'application dans une classe de français-langue seconde ; nous préférons donc adopter une approche un peu différente.

En général, un changement sur le plan de la forme, si petit soit-il, correspond à un changement sur le plan du sens. On peut donc affiner la formulation et raisonner, encore une fois, par comparaison : on observe, en effet, pour de nombreux verbes, des correspondances formelles du type :

| | | |
|---|---|---|
| gratter (qn) | vs | se gratter |
| nourrir (qn) | vs | se nourrir |
| parler (à qn) | vs | se parler, |

et on s'aperçoit que la différence de sens entre les deux termes de chaque comparaison est la même. Cette constatation est ensuite mise en contraste avec des exemples comme :

| | | |
|---|---|---|
| douter (de qch) | vs | se douter (de qch) |
| conduire (qn) | vs | se conduire, |

où l'opposition est la même sur le plan de la forme, mais la différence de sens entre "douter" et "se douter" n'est certainement pas la même qu'entre "nourrir" et "se nourrir". Il en découle l'impossibilité d'analyser la fonction du pronom réfléchi "se" dans "se douter", "se conduire" etc. Dans le cadre d'un exposé sur l'accord du participe passé, il suffira de dire que le pronom réfléchi ne saurait être considéré comme objet indirect du verbe, ce qui expliquera l'accord dans les exemples :

"La princesse s'est bien conduite aujourd'hui."
"Elle ne s'en serait jamais doutée."

L'approche traditionnelle consiste à dire que le participe passé des verbes pronominaux à pronom réfléchi agglutiné s'accorde avec le sujet. Grevisse cite une exception à cette règle parmi les verbes essentiellement pronominaux ("s'arroger", 1964:735) et quatre exceptions parmi les verbes accidentellement pronominaux ("se rire de", "se plaire à, "se déplaire", "se complaire à", 1964:734 et 736). Abbadie, Chovelon et Morsel (1990:30) y ajoutent "se rendre compte".

Dans la description proposée ici, l'accord s'explique par l'impossibilité d'attribuer au pronom réfléchi la fonction d'objet indirect (par comparaison avec la forme non pronominale). Dans cette optique, on peut poursuivre l'analyse de ces exceptions et faire observer que "s'arroger" est le seul verbe essentiellement pronominal admettant un objet direct (cf. "s'arroger un droit"), et que le participe passé des verbes "se plaire" et "se déplaire", accidentellement pronominaux, reste également invariable dans leurs emplois dits "réciproques" (cf. "les jeunes gens se sont plu/déplu (l'un à l'autre)", où "se" = objet indirect, puisqu'on a "plaire à qn" et "déplaire à qn"). De la même manière, on peut faire intervenir l'analogie avec "rendre compte à qn" dans l'analyse de "se rendre compte".

Mais, ce qui nous paraît important, c'est le petit nombre d'exceptions à la règle formulée (peu importe si l'on retient le chiffre de deux, quatre, cinq ou six), caractéristique qui constitue indubitablement un point fort de toute description linguistique.

En guise de récapitulation de l'analyse de l'accord du participe passé des verbes pronominaux, nous présentons l'étude de quelques cas où le verbe peut apparaître dans plusieurs constructions syntaxiques différentes :

"Jacqueline s'est servi une tasse de café."
("une tasse de café" = objet direct ; "se" = objet indirect ;
cf. "Jacqueline a servi une tasse de café à son invité."
et "La tasse de café que Jacqueline s'est servie"),

"Jacqueline s'est servie d'un couteau."
(les substitutions du type : "Jacqueline a servi *à qn d'un couteau" sont impossibles, "se" ne peut être analysé et n'est en aucun cas objet indirect. Cf. aussi "Le couteau dont Jacqueline s'est servie"),

"Elles se sont donné les moyens de réussir."
("donner qch à qn" ; "les moyens de réussir" = objet direct,
"se" = objet indirect, participe passé non accordé)

"Cette pièce de théâtre s'est donnée à New York pendant trois semaines."
(= "on a donné cette pièce ...", "se" n'est pas l'objet indirect, participe passé accordé)

"Ils se sont encore donnés en spectacle à la dernière réunion."
("se" est impossible à analyser, mais ne représente certainement pas l'objet indirect ; participe passé accordé).

## CONCLUSION

L'aptitude de l'étudiant à appliquer les méthodes d'analyse adéquates pour comprendre les faits du domaine étudié constitue le principal objectif de l'enseignement, surtout au niveau universitaire. Le rôle de l'enseignant, dans cette perspective, consiste à élaborer et à fournir les outils nécessaires à l'investigation.

En effet, quelle que soit la complexité du phénomène qui fait l'objet de notre réflexion, elle cesse d'effrayer dès qu'on a montré une vue d'ensemble et un cheminement intellectuel possible vers une compétence définie en termes de méthode, de conscience des rapports entre faits observables et d'aptitude à repérer les constantes. Ceci nous semble particulièrement vrai dans le domaine de l'enseignement d'une langue : il revient à l'enseignant de présenter une description de

l'organisation des données linguistiques et les moyens appropriés d'investigation, la pratique de la méthode fera le reste.

Et cette pratique, dans un cas comme celui de l'accord du participe passé, ne devrait pas sè limiter à des exercices du type "accordez, s'il y a lieu, le participe passé dans les exemples" ; bien au contraire, si l'étudiant acquiert l'habitude d'utiliser le tableau des règles générales pour vérifier les accords dans ses propres rédactions, l'objectif ainsi atteint va bien au-delà de la qualité linguistique de la production écrite : notre pari est gagné dès que l'apprenant devient responsable et autonome.

## BIBLIOGRAPHIE


Abbadie, C., B. Chovelon et M.-H. Morsel (1990), *L'expression française écrite et orale*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Arrivé, M., F. Gadet et M. Galmiche (1986), *La grammaire d'aujourd'hui*, Paris, Flammarion.

Galliot, M. et R. Laubreaux (1966), *Le français, langue vivante : grammaire complète*, Paris, Didier.

Grevisse, M. (1964), *Le bon usage*, 8e éd. Gembloux, Duculot.

Legoux, M.-N. et H. de Fontenay (1992), *Du bout de la langue ... au bout des doigts*, Toronto, Holt, Rinehart & Winston.

Mahler, M. (1992), *Grammaire expliquée du français contemporain*, Toronto, Canadian Scholars' Press.

Mauger, G. (1968), *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui*, Paris, Hachette.

Tesnière, L. (1959), *Eléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksieck.

Wagner, R. L. et J. Pinchon (1991), *Grammaire du français classique et moderne*, Paris, Hachette.

## ANNEXE

### P. Haillet, Accord du participe passé (schéma simplifié)

(1) Verbes conjugués avec "être" –> accord systématique avec le SUJET. Ex. : elle est partie, nous sommes rentrés tard, on se demande ce qu'ils sont devenus ...
ATTENTION aux verbes qui changent d'auxiliaire (conjugués avec "avoir" lorsqu'ils ont un COD, conjugués avec "être" lorsqu'ils sont intransitifs : Nous sommes descendus, mais nous n'avons pas descendu la poubelle.

(2) Verbes conjugués avec "avoir" –> accord avec le COD représenté par :
(2.1) l'interrogatif/l'exclamatif "quel(le)(s)" : Quelles bonnes nouvelles tu as apprises ?
(2.2) le pronom relatif COD "que" : les belles fleurs que j'ai achetées
(2.3) le pronom personnel COD (me/m', te/t', le/l', la/l', nous, vous, les) : il les a rencontrés

(3) Verbes pronominaux (ATTENTION : ils se conjuguent TOUS avec "être", et la forme du pronom "se" correspond toujours au sujet : "je me", "tu te" etc.). Le principe général est celui de l'accord avec le COD. Trois cas peuvent se présenter : le pronom réfléchi = objet direct, le pronom réfléchi = objet indirect, le pronom réfléchi impossible à analyser.
Deux techniques d'analyse :
--> comparaison de la forme pronominale avec la forme non pronominale (ex. : "se gratter" / "gratter", "se parler" / "parler"),
--> identification du COD (aucun verbe en français ne peut avoir plus d'un objet direct dans sa structure). A comparer : "Elle s'est grattée" ("se" = COD) et "Elle s'est gratté la tête" ("la tête" = COD, donc "se = COI).

(3.1) Le pronom réfléchi "se" ("me", "te", "nous", etc.) représente-t-il le complément d'objet indirect ? Si oui, l'accord NE PEUT PAS SE FAIRE avec ce pronom.

"Elles se sont souri" : comparaison de "se sourire" avec "sourire à qn", participe passé non accordé. A noter que "sourire" ne prend pas d'objet direct, on ne peut pas *sourire qch (ni *se sourire qch), le participe passé ne s'accorde jamais.

"Elles se sont donné la main" : comparaison de "se donner la main" avec "donner la main à qn", "la main" = objet direct, "se = objet indirect, participe passé non accordé.

A noter que dans ce type de structures, l'objet direct (autre que le pronom "se") peut se présenter sous l'une des formes citées en (2) ci-dessus :

"La question que Paul et Jacques se sont posée" : poser la question à qn, "se" = objet indirect, accord du participe passé avec l'objet direct "la question" représenté par "que".

"Cette question, on se l'est souvent posée" : accord du participe passé avec l'objet direct "cette question" représenté par le pronom "l'".

"Quelle question se sont-ils posée ?" : accord avec l'objet direct "quelle question".

(3.2) Si la comparaison de la forme pronominale avec la forme non pronominale montre que le pronom "se" n'est pas l'objet indirect, l'accord du participe passé se fait avec ce pronom.

"Elle s'est réveillée" : "réveiller qn", "se" n'est pas l'objet indirect, participe passé accordé avec "se". Cf. aussi "Nous nous sommes réveillé(e)s" etc.

"Ils se sont rencontrés" : "rencontrer qn", "se" n'est pas l'objet indirect, participe passé accordé avec "se". Cf. aussi "Paul et moi, nous nous sommes rencontrés" etc.

"La maison s'est bien vendue" : "vendre qch", "se" n'est pas l'objet indirect, participe passé accordé.

"La nouvelle s'est vite répandue" : "répandre qch", "se" n'est pas l'objet indirect, participe passé accordé.

"Plusieurs accidents se sont produits" : "produire qch", "se" n'est pas l'objet indirect, participe passe accordé.

(3.3) Verbes qui n'existent qu'à la forme pronominale : "se souvenir", "s'évanouir" etc. L'accord se fait alors avec le sujet, le pronom "se" est impossible à analyser : "elle s'est souvenue de ce détail", "ils se sont évanouis" etc.

Dans certains cas, la comparaison de la forme pronominale avec la forme non pronominale met en évidence un changement "radical" de signification : la différence entre "se conduire" (= to behave) et "conduire qn" (= to lead) n'est pas la même qu'entre "regarder qn" et "se regarder". L'accord du participe passé se fait alors avec le sujet : "Elle s'est bien conduite", l'analyse du pronom réfléchi est impossible.

**Albert Valdman**
**Indiana University**

# Fiabilité et applicabilité de la recherche sur l'apprentissage de langues conduite en salle de classe[1]

## 1. Introduction

C'est en relisant récemment certains des premiers numéros de la revue *Studies in Second Language Acquisition* que j'ai retrouvé une publication peu connue d'Evelyn Hatch intitulée "Apply with caution" (1978). Dans cet article, elle déplore la tendance qu'ont les chercheurs en linguistique appliquée à se précipiter sur les résultats d'une étude et à en extraire de façon hâtive et non réfléchie des implications pédagogiques :

> ... notre domaine est sans doute connu pour la grande naïveté avec laquelle nous transformons les résultats de nos recherches en applications pédagogiques. Lorsque l'analyse contrastive a mis en évidence les différences entre la langue source et la langue cible et que ces différences semblaient correspondre aux erreurs que faisaient les apprenants dans la salle de classe, nous avons immédiatement conclu que tout programme de langues devait reposer uniquement sur cette base contrastive. Lorsque les chercheurs ont découvert le soi-disant ordre invariable dans l'acquisition des

[1] La version originale de cet article, intitulée "Classroom language learning research : reliability and applicability", paraîtra en septembre 1994 dans le numéro 1, volume 1, de la revue *Heritage Language Journal*. Sa version française (traduction de Shena M. Wilson) est publiée ici avec l'aimable autorisation de l'auteur et du conseil de rédaction de *Heritage Language Journal*.

séquences et des morphèmes, nous avons tout de suite tiré deux conclusions : selon la première, cette recherche prouvait de toute évidence que l'acquisition d'une langue était avant tout un processus de création et selon la deuxième, il suffisait que l'apprenant soit exposé à la langue cible pour que le processus soit activé, d'où l'inutilité des explications. Quand les recherches ont démontré que les "bons" étudiants de langue avaient certains traits en commun, nous avons proposé que les programmes soient restructurés de sorte que tous les étudiants soient amenés à procéder comme les bons étudiants. Nous avons également examiné l'analyse conversationnelle et déclaré que le matériel pédagogique devait avant tout être fondé sur les "vraies" données de la conversation. Quels que soient les résultats, nous avons pris l'habitude de nous demander : "En quoi cela peut-il être utile au professeur de langue ?" et sans plus de réflexion nous faisions des suggestions.

Depuis l'avertissement d'Evelyn Hatch il y a quinze ans déjà, le domaine de la linguistique appliquée, ou plus particulièrement celui, plus restreint, de l'enseignement/apprentissage des langues secondes, a connu bien d'autres cas d'applications précipitées et irréfléchies. Dans l'enseignement des langues étrangères, la réaction à la mise en pratique "réductionniste" des hypothèses de Krashen a été de remettre à l'honneur les règles de grammaire sous le nom de "concentration sur la forme". De même, les résultats des recherches à orientation psycholinguistique, dont le but est d'explorer les structures et les processus de cognition dans l'appropriation des données, ont été interprétés de façon à favoriser le retour aux règles traditionnelles de grammaire et aux opérations mécaniques d'apprentissage suivant le schéma béhavioriste. Puisqu'aucune des théories actuelles n'est en mesure de spécifier les conditions suffisantes et nécessaires de l'apprentissage d'une langue, la tendance actuelle à vouloir transformer hâtivement des résultats provisoires en mises en pratique dogmatiques n'est pas plus dangeureuse que celle des années 70 citée par Evelyn Hatch.

Mais il existe au moins deux types de précipitations qui se révèlent dangereuses pour les chercheurs qui travaillent dans des départements de langues étrangères (par opposition aux institutions spécialisées dans l'enseignement de l'anglais langue seconde, ESL). La première découle du fait que les recherches en acquisition les plus intéressantes du point de vue théorique sont réalisées par les linguistes affiliés à des programmes d'ESL. En raison du prestige et de la renommée, bien mérités, que leurs recherches ont valu à ces chercheurs, on insiste, dans les départements de langues étrangères, pour que les directeurs, les coordonnateurs ou autres chargés de programmes au niveau débutant et intermédiaire suivent le même chemin.

Bien que ces deux groupes de chercheurs partagent le même intérêt, qui est de décrire et d'expliquer les processus d'apprentissage et d'acquisition d'une deuxième langue, les conditions d'observation en ESL et en langues étrangères sont manifestement différentes. Même s'ils explorent les mêmes questions théoriques, le type de données qu'ils rassemblent et leurs méthodes de travail sont soumis à des catégories différentes de contraintes. Les étudiants d'ESL atteignent des niveaux de compétence variés, mais dans l'ensemble, ce niveau est assez élevé. Certains problèmes auxquels sont confrontés les spécialistes d'ESL diffèrent donc peu, du point de vue qualitatif, des problèmes que rencontrent les enseignants de langue maternelle. En revanche, le niveau de compétence des étudiants en langues étrangères a tendance à se situer vers le bas de l'échelle des compétences et cela, à cause de la courte durée des périodes de contact qui caractérisent l'enseignement des langues étrangères. Il s'ensuit que l'éventail des possibilités de recherches sur le plan du développement de l'interlangue est forcément plus limité dans les programmes de langues étrangères que dans ceux d'une langue seconde comme ESL.

Une autre différence notable entre les deux domaines de recherche provient de la nature des langues enseignées. Le statut accordé à la langue enseignée et les besoins auxquels elle répond constituent des variables susceptibles d'influencer l'apprenant dans son activité d'apprentissage. La langue est-

elle valorisée ou est-elle dépréciée ? Sert-elle à élargir les possibilités de communication ? Est-elle utilisée comme véhicule de transmission des connaissances ? En ce qui concerne l'anglais, depuis qu'il est devenu la langue véhiculaire de la communauté internationale, la démarcation entre langue seconde et langue étrangère s'estompe. Même lorsque l'anglais s'apprend dans un cadre où il n'est pas utilisé dans la communication ordinaire, cette langue ne peut être mise sur le même plan que les autres langues étrangères, en raison de l'inégalité des objectifs des apprenants et de la nature des données disponibles. Un étudiant français qui apprend l'italien à l'université peut, dans le meilleur des cas, espérer s'en servir avec des Italiens. Mais si, dans les mêmes circonstances, il apprend l'anglais, il peut s'attendre à l'utiliser comme "lingua franca" avec des Allemands, des Scandinaves, des Japonais et autres étrangers dont la langue maternelle n'est pas l'anglais. De plus, les apprenants sont inondés quotidiennement de chansons populaires en anglais ; ils sont également exposés aux expressions anglaises du langage informatique lorsqu'ils utilisent leur Macintosh et utilisent des emprunts à l'anglais lorsqu'ils vont manger un "hamburger" au "MacDo". L'information authentique qu'ils reçoivent en dehors de la salle de classe, vaste et variée, n'est donc pas très différente de celle qu'ont à leur disposition les étudiants d'ESL.

Par la nature même de l'objet qu'elle essaie de décrire et d'analyser, le lieu privilégié de la recherche sur l'apprentissage de langues étrangères est la salle de classe. Ceci est vrai en particulier aux Etats-Unis où, à l'exception peut-être de l'espagnol dans certaines régions, l'information dont disposent les étudiants est essentiellement limitée à la salle de classe. Cette limite, bien qu'elle réduise considérablement le niveau possible de l'interlangue, contribue, paradoxalement, à faire de la salle de classe un lieu plus adéquat pour la recherche sur l'acquisition d'une langue étrangère que pour les recherches en ESL. C'est la pénurie même des contacts linguistiques en dehors de la salle de classe qui permet au chercheur en apprentissage de langues étrangères d'observer et de contrôler avec plus de rigueur les données de sa recherche. Il va sans dire que de nombreuses

interférences incontrôlables interviennent et altèrent les résultats de la recherche. La difficulté de contrôler les variables expérimentales dans une situation d'enseignement rend la validation expérimentale indispensable avant que n'en soient tirées des conclusions.

La deuxième conclusion hâtive à laquelle arrivent tant les chercheurs en linguistique appliquée que les spécialistes en méthodologie commence par la juste constatation que plus la situation langagière en classe se rapproche de la situation de communication authentique, plus elle reflète les principaux processus de l'apprentissage d'une deuxième langue. Ici, l'erreur consiste à déclarer que l'objectif prioritaire de l'enseignement institutionnalisé d'une langue étrangère est l'acquisition par l'étudiant de ce type de compétence. Non seulement cet objectif est loin d'être réaliste, mais il est tout simplement dangereux, étant donné la période limitée de l'enseignement (par exemple, 300 heures d'enseignement sur une période de deux ans, si l'on suppose qu'un programme universitaire pour débutant ou intermédiaire de 60 semaines comporte 5 heures de classe par semaine). Ceci crée des attentes qui, lorsqu'elles s'avèrent fausses, entraînent le rejet d'objectifs plus réalistes de ce que j'appelle la "**compétence minimale de communication**" par opposition à la "compétence communicative".

L'élargissement des objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère au-delà de l'utilitaire, de l'acquisition et de l'usage des compétences ouvre une perspective plus prometteuse en ce qui concerne la revalorisation du statut des spécialistes d'enseignement de langues. La formulation de ces objectifs par Claire Kramsch (1987) est un bon point de départ :

> ... le but principal de l'apprentissage d'une langue étrangère dans un cadre institutionnel est le développement d'une aptitude à communiquer dans cette langue, une compréhension des fonctions symboliques et communicatives de la langue, et une prise de conscience culturelle et multiculturelle.

Personnellement, dans le cadre de ce que j'appelle l'enseignement formatif de la langue au niveau universitaire, j'accorderais une importance moindre à la compétence communicative au profit d'objectifs **métalinguistiques** et **épilinguistiques**. Reconnaître l'importance des résultats métalinguistiques de l'enseignement d'une langue étrangère ne se limite pas au retour à l'enseignement traditionnel des règles de grammaire. Cela implique, au contraire, que l'on montre aux étudiants les différentes manières dont les langues associent la forme et le sens. Quant à l'épilinguistique, elle décrit les attitudes envers la langue. Reconnaître que toutes les formes discursives sont valables et qu'il n'existe pas de "langues primitives" ni de "dialectes corrompus" qui ne conviennent pas à des usages potentiels, devrait constituer un des aboutissements de l'enseignement d'une langue étrangère. Il est à espérer que ces attitudes feront partie intégrante du système de valeurs de nos étudiants, surtout lorsqu'ils seront, plus tard, confrontés aux innombrables questions d'aménagement linguistique de nos sociétes multi-ethniques.

Dans l'approche communicative, on rejette les éléments métalinguistiques qui ne s'avèrent pas utiles ou efficaces pour l'apprentissage d'une langue. Vu l'état actuel de nos connaissances sur les liens entre le savoir métalinguistique et les compétences linguistiques, cette position est inacceptable. Dans l'enseignement d'une langue étrangère, l'apprentissage d'un savoir métalinguistique a une valeur inhérente et doit être reconnu comme tel. Van Patten et Cadierno (1993) font remarquer :

> un problème qui a été ignoré dans la recherche sur l'instruction explicite est la manière dont on devrait enseigner la grammaire ... la nature de l'enseignement même et les processus qu'il essaie de modifier ont échappé pour la plupart à l'investigation.

Ils signalent que les études "Garden Path" de Tomasello et Herron (1988, 1989a, 1989b) constituent une exception notable. Puisque la croyance est encore solide que l'enseignement explicite de la grammaire mène directement à

une plus grande exactitude et à un développement accéléré de l'interlangue, les enseignants risquent de s'approprier précipitamment une technique fondée sur une recherche sophistiquée. A cause de leur nature innovatrice et de leur applicabilité apparente à un aspect central de l'enseignement d'une langue étrangère, les études "Garden Path" méritent une tentative de validation expérimentale. Dans la première partie de ma présentation, je vais passer en revue la reproduction fidèle d'une de ces études et montrer comment, étant donné la difficulté de contrôler toutes les variables pertinentes, on ne peut tirer des conclusions fiables de ce genre de recherche qu'après une soigneuse validation. Dans la deuxième partie de ma présentation, je montrerai qu'en plus des différents problèmes de la validation par l'expérience, cette étude classique est faussée par une analyse linguistique inadéquate, influencée par une tradition de l'enseignement de la grammaire du français basée sur l'orthographe. Il est bien connu qu'en français, la relation entre les formes phonologiques et leur représentation graphique est indirecte. Dans un enseignement formatif où on accorde beaucoup d'importance aux objectifs métalinguistiques, les études "Garden Path" présentent cette autre faiblesse de mettre l'accent sur la relation entre les formes (ce que j'appelle le protocole linguistique) au lieu de la relation entre forme et sens, c'est-à-dire, les distinctions grammaticales (différences formelles) ayant un rôle sémantique ou fonctionnel.

## 2. Reprise de l'expérience Garden Path

### 2.1. L'étude originelle

Les études "Garden Path" de Tomasello et Herron (1988, 1989) ont suscité, à juste titre, une attention considérable de la part des spécialistes de l'acquisition d'une deuxième langue (Beck et Eubank, 1991; Lightbown and Spada, 1990; Carroll, Swain et Roberge, 1992; Sharwood-Smith, 1993). Elles figurent, en effet, parmi les rares études expérimentales qui fournissent des données empiriques sur l'effet du "feedback" négatif dans l'acquisition des éléments grammaticaux. Comme son nom l'indique, la technique "Garden

Path" consiste à encourager les étudiants à commettre certains types d'erreurs, puis à réagir négativement, au lieu de fournir au préalable les explications qui leur auraient permis d'éviter ces fautes. Les processus psycholinguistiques à la base de cette technique ne sont pas clairement déterminés. Tomasello et Herron donnent deux explications possibles de l'efficacité de cette approche innovatrice de l'enseignement de la grammaire :

1) Une preuve négative est plus frappante et incite l'étudiant à faire une comparaison cognitive entre la forme cible et la forme déviante.

2) Infirmer les attentes de l'étudiant par la correction des erreurs accroît sa conscience métalinguistique et l'amène à repérer les traits cruciaux des règles grammaticales et de leurs exceptions.

Tomasello et Herron ont examiné deux types d'erreurs dans l'apprentissage du français au niveau débutant dans les universités : les erreurs qui résultent du transfert de la langue maternelle à la langue cible, comme dans la production de Je suis vingt ans au lieu de J'ai vingt ans due au modèle anglais "I'm twenty years old" (1989a), et les erreurs de généralisation à l'intérieur de la langue cible, comme dans la production de *un beau homme au lieu de un bel homme par l'extension de la soi-disant forme régulière masculine beau à l'environnement pré-vocalique (1988). C'est l'application de l'approche "Garden Path" à ce dernier type d'erreur que je vais traiter ici. La technique "Garden Path" promet de conduire à une plus grande précision grammaticale. Ceci incite à brûler les étapes entre la recherche et la mise en pratique dans une salle de classe. Pour cette raison, il est important que la force relative de ses effets soit mise à l'épreuve de la validation expérimentale. Il est également important de rendre compte des effets de la technique en termes de processus cognitifs qui agissent sur le traitement, l'appropriation et la disponibilité des éléments grammaticaux.

D'un point de vue méthodologique, le trait significatif des expériences de Tomasello et Herron est la conception

symétrique de la recherche. Les sujets soumis à l'expérience étaient en majorité de faux débutants sur lesquels on n'avait aucun renseignement concernant leur aptitude linguistique, leur motivation, leurs attitudes envers le français ou les communautés francophones, leurs connaissances antérieures, leur expérience de l'usage du français etc. Plusieurs mesures ont été prises pour éliminer les divergences liées à ces facteurs.

Premièrement, les chercheurs ont classé par ordre de difficulté huit éléments grammaticaux du français (cf. tableau 1) :

1. *du* (Contraction de la préposition *de* et de l'article défini *le*)
2. *au* (Contraction de la préposition *à* et de l'article défini *le*)
3. *mon* (l'adjectif possessif masculin employé devant un nom féminin qui commence par une voyelle)
4. *ne...pas de* (Remplacement de l'article indéfini *un(e)* par *de*)
5. dites (La forme irrégulière de la 2ème personne du pluriel *dire*)
6. *cet* (La forme spécifique de l'adjectif démonstratif masculin en position pré-vocalique)
7. *meilleur* (le comparatif irrégulier qui remplace **plus bon*)
8. L'impératif du groupe -er (La forme irrégulière de la 2ème personne du singulier)

Suivant le degré de difficulté, la moitié des traits grammaticaux a fait l'objet du traitement "Garden Path" et l'autre moitié, l'objet du traitement témoin. Les sujets ont été divisés au hasard et mis dans deux sections d'un cours de français pour débutants. Dans chaque section, l'approche "Garden Path" a été employée pour enseigner la moitié des éléments grammaticaux, et le traitement témoin pour l'autre moitié. Ainsi, les deux groupes d'étudiants ont fait l'expérience des deux techniques d'enseignement, chacune comportant la moitié des éléments étudiés.

Tableau 1 : conception symétrique
de l'étude de Tomasello & Herron

| STRUCTURES | SEMESTRE DE PRINTEMPS | SEMESTRE D'AUTOMNE |
|---|---|---|
| du | Garden Path | Traitement témoin |
| au | Garden Path | Traitement témoin |
| meilleur | Garden Path | Traitement témoin |
| impératifs | Garden Path | Traitement témoin |
| ne ... pas de | Traitement témoin | Garden Path |
| mon | Traitement témoin | Garden Path |
| dites | Traitement témoin | Garden Path |
| cet | Traitement témoin | Garden Path |

La procédure d'enseignement, tant pour l'approche "Garden Path" que pour le traitement témoin, a progressé en trois étapes : (1) la présentation du modèle régulier ; (2) l'introduction de l'exception ; (3) la pratique impliquant l'utilisation d'exemples tant des structures régulières que de l'exception. C'est la deuxième étape qui contenait l'élément distinctif de ces deux traitements. Dans le traitement "Garden Path", les étudiants ont été amenés à généraliser sur le modèle, alors que dans l'autre approche, ils avaient été prévenus du risque de ces généralisations dans l'espoir qu'ils les éviteraient. La maîtrise acquise par les apprenants de chaque trait ciblé a été testée trois fois après la présentation initiale, au moyen d'un exercice à trous qui leur donnait une seule occasion d'utiliser l'exception et de produire une erreur due à la généralisation. Les résultats, formulés en termes de pourcentage de réponses justes, montrent que la performance des sujets soumis à l'approche "Garden Path" a été supérieure (cf. Tableau 2).

Tableau 2 : résultats de l'expérience
exprimés en pourcentages de réponses justes

| | Test 1 | Test 2 | Test final |
|---|---|---|---|
| **PRINTEMPS** | | | |
| Garden Path | 75 | 82 | 92 |
| Traitement témoin | 60 | 61 | 64 |
| **AUTOMNE** | | | |
| Garden Path | 85 | 81 | 92 |
| Traitement témoin | 61 | 61 | 78 |
| **TOTAL ECHANTILLON** | | | |
| Garden Path | 80 | 81 | 92 |
| Traitement témoin | 60 | 61 | 71 |

C'est en révisant cette étude que Beck et Eubank (1991) ont pu identifier divers problèmes méthodologiques qui pourraient éventuellement diminuer la validité des conclusions tirées par les chercheurs :

1) L'absence d'un examen préliminaire qui aurait mesuré les connaissances antérieures des étudiants, étant donné, en particulier, que 18 des 32 sujets avaient déjà étudié le francais.
2) Le manque de diversité dans les tâches ; les résultats des exercices écrits à trous peuvent ne pas s'appliquer de façon générale à d'autres activités plus proches de l'emploi communicatif de la langue.
3) Les attentes du chercheur (étant donné qu'un des deux enseignants était le chercheur).
4) La variation de la période de temps écoulé entre les différents tests (par exemple, l'intervalle entre le test 2 et le test 3 varie de 6 à 27 jours de classe).
5) L'arbitraire du choix des structures grammaticales et leur hétérogénéité.

On pourrait ajouter encore ne serait-ce que deux éléments à cette liste :

6) La présentation des résultats sous la forme de normes de groupe sans discuter de la variabilité individuelle des sujets.
7) La présence, dans les tests, d'un seul point contenant l'exception, ce qui introduit la possibilité d'un choix fortuit.

## 2.2. Approche "Garden Path" : application plus étroite

Afin d'évaluer la fiabilité des résultats obtenus par Tomasello et Herron, nous avons reproduit aussi fidèlement que possible leur expérience, tout en tenant compte de la plupart des problèmes méthodologiques mentionnés ci-dessus. Cette étude a été conduite à l'automne 1992 avec quatre groupes d'étudiants de français pour débutants (un total de 49 individus)[2] à Indiana University. La moitié de ces étudiants étaient inscrits au cours du premier semestre (F100) et l'autre moitié au cours du deuxième semestre (F150). Les contraintes dans l'organisation des différents tests ont rendu la sélection de ces mêmes structures grammaticales impossible. Nous avons réduit notre choix à deux structures pour chaque niveau, donc à la moitié de ce que Tomasello et Herron avaient testé. Pour F100, les structures selectionnées ont été : l'emploi de meilleur au lieu de *plus bon comme l'élément comparatif de l'adjectif "bon" et les adjectifs "irréguliers" pré-nominaux masculins, bel, nouvel, et vieil. Ces structures étaient

[2] La validation expérimentale de l'étude de Tomasello et Herron (1988) a été conduite dans le cadre d'un séminaire de troisième cycle sur les recherches dans le domaine de l'apprentissage du français en salle de classe. J'en ai dirigé les travaux, durant le semestre d'automne 1992, avec ma collègue d'Indiana University, Cathy Pons. Les enseignants chargés du séminaire ont mis au point la conception de cette étude expérimentale avec la collaboration de Alessandra Agati, Patrick Fiore, Dan Golembeski et Sarah Jourdain, étudiants de troisième cycle. Ce sont eux seuls qui ont recueilli et analysé les données. Je voudrais remercier ici tous ces collaborateurs, et en particulier Sarah Jourdain qui, en plus de la coordination des différentes phases de cette expérience, a assuré la préparation des tableaux présentés dans cet article et suggéré diverses modifications de mon texte d'origine. Bien entendu, j'assume entièrement la responsabilité de toute erreur qui aurait été commise dans la présentation et l'analyse des résultats de cette étude.

identiques ou similaires à celles utlisées dans l'expérience originelle de "Garden Path". Les structures visées en F150 différaient davantage de celles que Tomasello et Herron avaient sélectionnées. Elles comprenaient l'emploi de la forme irrégulière dont au lieu de Prép + qui ou lequel pour le pronom relatif datif, et l'usage de l'auxiliaire être au lieu d'avoir pour former le passé composé des verbes pronominaux :

**F100** (Français, premier semestre)
1. Meilleur (= structure 7 chez Tomasello & Herron)
2. Bel, nouvel, vieil (les formes spécifiques des adjectifs masculins *beau, nouveau, vieux* en position pré-vocalique)

**F150** (Français, deuxième semestre)
3. Dont (le pronom relatif datif qui remplace de + qui / lequel)
4. Auxiliaire être (au lieu d'avoir) dans la formation des verbes pronominaux.

Nous avons apporté les changements ci-dessous aux procédures méthodologiques d'origine afin de réduire en partie les variables incontrôlables :

1) Les professeurs de chaque section étaient des enseignants à plein temps et qui ne participaient pas à la recherche.
2) Avant l'expérience, les étudiants ont passé un prétest et répondu à un questionnaire visant à fournir des renseignements sur leurs études et leur expérience préalable du français.
3) En plus d'exercices à trous, deux tâches orales ont été ajoutées aux trois tests ; l'une comportait une question présentée sous la forme d'un stimulus visuel et l'autre, un exercice de réponses libres qui visait les éléments en cause. Contrairement à la nature "décontextualisée" des exercices à trous qui encouragent la concentration sur la forme, la dernière tâche favorise l'usage communicatif de la langue. De

plus, dans le cadre de chaque tâche, les étudiants avaient plusieurs occasions d'utiliser l'exception.

Tableau 3 : Pourcentage de réponses justes par structure et par test (GP = Garden Path ; TT = Traitement témoin)

| | Test 1 | | Oral | | Final | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | GP | TT | GP | TT | GP | TT |
| meilleur | 40 | 23 | 09 | 15 | 40 | 25 |
| bel, nouvel, vieil | 56 | 36 | 25 | 12 | 81 | 40 |
| dont auxiliaire "être" | 19 | 00 | 00 | 00 | 38 | 00 |
| | 44 | 50 | 43 | 28 | 33 | 48 |
| Moyenne | 40 | 27 | 19 | 14 | 48 | 28 |

Bien que nos résultats semblent suggérer que l'approche "Garden Path" surpasse l'approche traditionnelle en matière d'efficacité et de précision, ils sont moins probants que ceux de Tomasello et Herron. Comme le montre le tableau 3, les étudiants du groupe témoin ont employé correctement le passé composé plus souvent que ceux qui ont suivi la méthode "Garden Path". Il est clair qu'en élargissant l'éventail des tâches pour tester les structures, on introduit plus de variation dans les résultats, ce qui rend leur interprétation plus difficile.

Étant donné que l'érosion a réduit le nombre de sujets (cf. infra), et que nous avons examiné seulement la moitié des traits que Tomasello et Herron (1988) avaient étudiés, notre étude ne constitue qu'une expérience pilote, et une validation plus strictement contrôlée sera conduite en été 1993. Néanmoins, cette étude pilote soulève diverses questions qui doivent être abordées dans le cadre d'une recherche sur

l'enseignement d'une langue étrangère conduite dans une salle de classe.

**3. Est-il possible de faire de la recherche sur l'enseignement d'une langue étrangère dans une salle de classe ?**

La conception plus étroite de notre validation expérimentale n'a toujours pas réussi à éliminer le flottement introduit par les faits non-contrôlés. Le cursus du programme débutant de français à Indiana est cyclique par sa nature. Les instructeurs sont amenés, et même fortement encouragés à réviser constamment les structures et le vocabulaire présentés auparavant. Il est incontestable que les traits visés par l'expérience ont été réutilisés en dehors des modules sur lesquels portaient l'approche testée et le traitement témoin, et que les instructeurs avaient l'occasion de fournir un "feedback" négatif supplémentaire ou de mettre l'accent sur ces structures par divers moyens. A moins de rassembler et d'analyser toutes les interactions dans la salle de classe, de la période entière qui suit l'introduction formelle des traits structuraux visés, il n'existe aucun moyen de contrôler cette source insidieuse et omniprésente de variation incontrôlable.

La nature envahissante de ce problème est illustrée par une étude quasi-expérimentale de l'acquisition des structures interrogatives anglaises chez de jeunes Québécois francophones, conduite par Spada et Lightbown (1993). Les auteurs ont cherché à déterminer si la concentration sur la forme et le "feedback" correctif contribuaient de façon positive à l'appropriation de la structure ciblée et à l'exactitude dans l'usage. L'approche expérimentale a examiné les effets à court et à long terme d'un enseignement qui se concentre sur la forme à travers des explications et des activités orales orientées, totalisant neuf heures sur une période de deux semaines. Cette approche, en effet, a eu pour résultat une plus grande exactitude et, ce qui est plus important encore, a fait avancer le développement de l'interlangue chez l'étudiant. Cependant, le groupe témoin qui n'a reçu ni explications organisées ni "feedback" correctif et qui n'a pas pratiqué d'activités orales visant la formation d'une question, a surpassé

le groupe expérimental tant du point de vue de l'exactitude que sur le plan du développement de l'interlangue. Sur la base d'observation de 20 classes d'anglais "intensif" pendant une période de 5 ans, les auteurs avaient supposé que l'enseignante dans le groupe témoin allait très peu insister sur la forme et l'exactitude. En fait, l'analyse des interactions dans la salle de classe enregistrées pendant le module des deux semaines a révélé qu'elle n'avait pas seulement corrigé toutes les erreurs, y compris les structures faisant l'objet de l'étude, mais avait également rappelé aux étudiants l'information métalinguistique sur la formation d'une question qu'elle avait fournie auparavant. Comme le font remarquer les auteurs :

> En fait, le profil des données d'interaction dans cette classe était si inattendu que l'assistante de recherche qui a transcrit la plupart des données d'interaction de cette classe, a téléphoné au bout de quelques heures de travail pour s'assurer qu'elle avait reçu les bonnes cassettes !

L'autre source envahissante de variation incontrôlable dans la recherche sur l'enseignement d'une langue étrangère conduite dans la salle de classe est l'effet des connaissances antérieures et de l'expérience précédente de l'usage de la langue. Une grande partie des étudiants inscrits dans les cours dits pour débutants au niveau universitaire sont de faux débutants ; dans l'étude de Tomasello et Herron et dans notre validation expérimentale, ils constituent plus de la moitié de la population. Les huit traits structuraux de l'étude de Tomasello et Herron et ceux que nous avons choisis pour nos sections du premier semestre peuvent être considérés comme des traits de base que les faux débutants peuvent avoir rencontrés auparavant. Pour ces étudiants, la présentation de ces structures constitue une révision plutôt qu'une leçon. En l'absence de tests préliminaires précis comportant, entre autres, une évaluation du contrôle réceptif et destinés à éliminer ce type de variation, le domaine de "Garden Path" en tant que technique semble être considérablement réduit.

Dans sa classification de la recherche sur l'enseignement d'une langue étrangère, Henri Besse (1986) déclare qu'afin d'être qualifiée de scientifique, la recherche doit se prêter à la validation expérimentale et que, pour être vraiment probante, elle doit être longitudinale plutôt que transversale. Effectivement, une des caractéristiques louables de l'étude "Garden Path" est l'idée d'incorporer une dimension longitudinale. Malheureusement, cette exigence impose de sévères restrictions à la recherche conduite dans une salle de classe, puisque plus elle est réaliste, à savoir plus la période d'expérimentation est longue, plus grande est la perte de sujets d'expérience. On remarquera que même dans les études longitudinales à court terme, comme celles dont je parle, le taux d'érosion pour cause d'absentéisme ou d'abandon définitif, s'élève jusqu'à 50 pour cent. Dans une récente étude d'un semestre sur l'enseignement explicite et le traitement des données dans l'apprentissage de l'espagnol, Van Patten et Cadierno signalent un taux d'érosion de 40 pour cent. Une érosion si importante ne peut être compensée que par l'introduction d'un plus grand nombre de sujets. Mais ceci introduirait alors un nombre presque insurmontable de problèmes pratiques et imposerait des restrictions draconiennes à la recherche étroitement contrôlée de ce type qu'il serait possible de conduire.

## 4. L'analyse linguistique dans l'enseignement formatif d'une langue étrangère

Pour Beck et Eubank (1991), la nature relativement hétérogène des traits structuraux sélectionnés constitue une faiblesse dans l'étude de Tomasello et Herron que nous avons reproduite. J'aimerais contester cette idée et dire qu'au contraire, la faiblesse réside dans leur relative homogénéité. On remarquera que six sur huit traits sélectionnés pour l'investigation de Tomasello et Herron peuvent être analysés comme de simples remplacements lexicaux, c'est-à-dire que meilleur peut être vu à tort comme une unité lexicale qui remplace plus + un adjectif dans le contexte de bon, cet comme remplaçant ce devant les noms masculins qui commencent par une voyelle, dites qui remplace disez etc. Effectivement, la méthode "Garden Path"

constitue pour ces cas un raccourci impliquant des formes singulières. En d'autres termes, il est difficile de formuler la règle générale dont ces formes alternatives seraient l'exception. La généralisation de l'auxiliaire avoir dans la formation du passé composé des verbes pronominaux, choisie pour notre étude de validation, est plus globale parce qu'elle affecte un grand nombre de formes. On peut douter que les mêmes processus cognitifs s'appliquent aux instances de généralisation locale et globale.

En outre, Bonnie Schwartz (1993), en utilisant la notion de l'esprit modulaire de Fodor, suggère que l'apprentissage du lexique et de la morphologie peut faire appel à des structures cognitives différentes de celles qui sont impliquées dans l'acquisition de la syntaxe. Pour insister sur cette distinction, elle déclare :

> Les termes lexicaux doivent être appris. Les aspects syntaxiques ne s'apprennent pas dans ce sens, ils se développent.

Si son idée est juste, ceci limiterait sérieusement l'applicabilité de la technique "Garden Path" à tous les aspects linguistiques. En fait, bien qu'ils disent que leur étude a examiné "un grand évantail de structures grammaticales" (1988:245), Tomasello et Herron avouent qu'il n'est pas évident que la technique serait efficace pour d'autres types de structures, par exemple pour les trais sémantiques.

Dans mon analyse des différences entre la recherche américaine et européenne en didactique des langues étrangères (Valdman, 1990), j'ai identifié au moins deux défauts dans la recherche interlinguistique américaine. La première était la tendance à fonder les analyses sur une langue standard idéalisée au lieu d'un usage vernaculaire, même là où l'objectif déclaré était d'inciter les étudiants à simuler une interaction communicative authentique. Le deuxième défaut, plus sérieux, est la référence continuelle aux descriptions traditionnelles fondées sur le code écrit. Cette tendance a des conséquences particulièrement négatives en français, où la relation entre les

formes linguistiques et leurs représentations orthographiques est loin d'être ce qu'il y a de plus simple.

L'étude de Tomasello et Herron conduite en 1988 illustre les difficultés liées au fait de fonder le raisonnement sur de telles analyses traditionnelles. La décision de déclarer exceptionnel le deuxième terme des alternances morphologiques "ce/cet" (/sE/[3] vs /sɛt/) s'appuie sur l'hypothèse selon laquelle la forme de base des déterminants et des adjectifs français est la forme masculine et que la forme féminine en est dérivée par l'addition de -e. La formation du féminin de l'adjectif régulier petit en fournit un exemple typique :

petit + -e ----> petite

Mais si on prend en compte les formes orales dans tous les environnements qui se présentent, c'est la forme masculine devant une consonne qui est irrégulière. Considérons les formes orales du déterminant *ce/cet/cette*, ainsi que les adjectifs *petit/petite* et *beau/bel/belle*, *mon/ma* (les formes que je considère comme irrégulières figurent en caractères gras) :

[3] Le symbole /E/ est utilisé pour représenter le E muet. L'emploi de cette lettre majuscule indique que l'élément n'est pas un phonème, mais un morphophonème. Une explication rapide consiste à dire qu'il s'agit d'un trait des morphèmes qui correspond à l'alternance entre zéro et une voyelle antérieure, arrondie, à degré d'aperture moyen (en fait, l'archiphonème de /ø/, /oe/ et zéro. Au niveau phonétique, lorsqu'il se réalise comme voyelle antérieure arrondie à degré d'aperture moyen, /E/ oscille librement entre /ø/, /oe/ et une voyelle se situant entre les deux). On trouve le /E/ dans les mots tels que "premier", "samedi", "menacer", et dans divers mots monosyllabiques fonctionnels tels que "je", "me", "te", "se", "ce", "le", "de", "ne", etc.

| | Environnement pré-vocalique | Environnement pré-consonantique |
|---|---|---|
| Féminin | ptit sɛt bɛl mɔ̃n | ptit sɛt bɛl ma |
| Masculin | ptit sɛt bɛl mɔ̃n | pti sE bo mɔ̃ |

Donc, si on prenait comme point de départ la forme orale plutôt que graphique, l'application de l'approche "Garden Path" consisterait à faire produire /sɛt/ ("cet") au lieu de /sE/ ("ce") devant un nom masculin tel que garçon. Dans le cas de l'autre déterminant sélectionné par Tomasello et Herron, c'est l'utilisation de /ma/ ("ma") devant les noms féminins commençant par une voyelle, au lieu de /mɔ̃n/ ("mon") qui constitue l'exception.

Tout comme les conclusions hâtives signalées par Evelyn Hatch, ces analyses fautives ne sont pas dangereuses. Si, comme le suggère Michael Sharwood-Smith (1993), les étudiants ne s'approprient pas les règles mais apprennent les exemples, l'analyse fautive ne risque pas d'affecter profondément l'acquisition de ce que j'appelle la capacité minimale de communication dans l'enseignement formatif d'une langue étrangère. En ce qui concerne l'analyse des déterminants et des adjectifs francais, il se trouve qu'elle représente un aspect de la structure phonologique et morphologique de la langue sur lequel les linguistes sont loin d'être d'accord. Certains rendent compte des variantes "masculin"/"féminin" petite /ptit/ vs petit /pti/ et des variantes pré-vocaliques/pré-consonantiques de la forme masculine /ptit/ vs /pti/ en termes d'effacement de la consonne finale de la forme de base /ptit/, d'autres en termes d'addition d'une

consonne pour la forme masculine pré-vocalique[4]. Si les linguistes n'arrivent pas à s'accorder sur la manière de représenter la compétence des locuteurs natifs de français, il serait ridicule que les chercheurs spécialisés dans l'apprentissage d'une langue étrangère prétendent connaître la procédure suivie par les étudiants étrangers afin d'acquérir cette compétence spécifique. Par conséquent, il serait délicat de déterminer quelle grammaire ou approche pédagogique, fondée sur l'une ou l'autre des deux analyses linguistiques proposées (ou sur n'importe quelle autre théorie), mène à une acquisition plus rapide du système complet des déterminants et des flexions adjectivales en français, ou bien à un emploi plus précis d'une forme spécifique dans des interactions communicatives simulées.

Est-ce que cela veut dire que la grammaire pédagogique traditionnelle, selon laquelle les adjectifs français sont dérivés à partir de la forme masculine de base par l'addition du -e pour la forme féminine et du -s pour le pluriel, est aussi efficace que celle qui raisonne en termes de variantes de la forme orale ? Si nous élargissons les objectifs de l'enseignement formatif d'une langue afin d'y inclure le savoir métalinguistique, voire de lui accorder une priorité, il est possible de répondre à cette question par la négative.

Les grammaires pédagogiques opèrent essentiellement à un niveau superficiel. Pour cette raison, elles doivent s'appuyer sur un modèle choisi parmi les tentatives conceptuelles de représenter la compétence d'un locuteur natif, qui constituent les préoccupations légitimes en théorie linguistique. La seule contrainte qui doit leur être imposée est qu'elles soient adéquates dans leur description des faits observables, et qu'elles fournissent un aperçu de la structure

---

[4] Pour l'analyse en termes d'effacement de consonne, cf. Schane (1968) ; pour l'analyse en termes d'addition de consonne, cf. Tranel (1981). L'ouvrage de Valdman (1961), qui utilise notamment la notion de morphophonème consonantique latent, préfigurait déjà l'analyse en termes d'effacement de consonne.

des sous-systèmes de la langue. D'après ce critère, la grammaire pédagogique traditionnelle, fondée sur le français écrit et utilisée par de nombreux chercheurs français dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère, est inadéquate. Bien qu'ils aient rendu compte, d'une manière satisfaisante, de leur observation des formes écrites, ils ne réussissent pas à montrer certains liens assez évidents entre la parole et l'écriture, pas plus qu'ils n'arrivent à saisir la perspective globale, généralisante de la langue. Permettez-moi d'illustrer ce dernier point par l'exemple des adjectifs réguliers en français qui présentent une variation "masculin" vs. "féminin" au niveau formel.

Afin de rendre compte des formes orales de ces adjectifs, l'analyse traditionnelle devrait être modifiée comme suit :

> Commencer par la forme masculine. Ajouter -e pour la forme féminine. A cause de l'addition du -e, la prononciation de la consonne devient obligatoire. La consonne finale de la forme masculine est prononcée quand elle précède une voyelle mais elle n'est pas prononcée quand elle apparaît devant une consonne :
>
> petit + -e ---> petite /ptit/
> mauvais + -e ---> mauvaise /movɛz/
>
> petit + voyelle ---> /ptit/
> mauvais + voyelle ---> /movɛz/
>
> petit + consonne ---> /pti/
> mauvais + consonne ---> /movɛ/

L'analyse pédagogique fondée sur l'oral, que Robert Politzer et moi-même avons proposée (Politzer 1960, Valdman 1961) prend la forme suivante :

Le féminin est la forme de base d'un adjectif.
Afin de dériver le masculin, effacer la consonne finale devant une consonne ; la consonne reste devant une voyelle.
/ptit/ --> un petit /pti/ garçon
vs un petit /ptit/ homme
/movɛz/ --> un mauvais /movɛ/ garçon
vs un mauvais /movɛz/ homme

Bien que mon analyse nécessite moins de règles, je me garde d'en tirer une conclusion hâtive et de déclarer que les explications fondées sur cette approche sont plus efficaces du point de vue pédagogique. Étant donné l'état actuel de nos connaissances sur l'acquisition d'une langue étrangère, de telles déclarations sont sans fondement. Mais je dirais que, puisque l'effacement de la consonne finale est un phénomène répandu dans la flexion adjectivale et verbale en français, elle offre une vision plus globale du système morphologique français. Par exemple, la même analyse rend plus claire la dérivation de la forme du présent de l'indicatif et fournit une seule analyse pour les verbes en *-ir*, *-ir(iss)* et *-re* :

La forme de la troisième personne du pluriel constitue le radical.
Enlever la consonne finale dans les formes du singulier.
Ajouter les terminaisons finales prononcées au radical pour la 1ère et la 2ème personne du pluriel.

partir : part-ent = /part/ ---> /part/ ; partons /partõ/
finir : finiss-ent = /finis/ ---> /fini/ ; finissons /finisõ/
vendre : vend-ent = /vãd/ ---> /vã/ ; vendons /vãdõ/

Dans l'enseignement formatif d'une langue qui a pour but d'introduire un savoir métalinguistique, les généralisations s'appliquant à l'ensemble du système linguistique - que cette analyse rend possibles - permettent de la qualifier de nettement supérieure à l'approche traditionnelle.

## 5. Conclusion

Le but de cet article n'est pas de dissuader les collègues en linguistique appliquée de conduire en salle de classe des recherches sur l'enseignement d'une langue étrangère. Au contraire, j'ai essayé de montrer que ce sont précisément les conditions qui résultent du niveau relativement bas du développement de l'interlangue et de la capacité communicative minimale, et notamment le fait que le contact avec la langue soit restreint à la salle de classe, qui permettent d'observer ce développement avec soin, et de surveiller les données d'entrée avec rigueur. Il est certain que même une étude longitudinale méthodologiquement sophistiquée comme celle de Tomasello et Herron (1988) n'a pas réussi à éliminer les différentes sources de contamination introduites par le cadre de l'enseignement. Puisque la recherche dans une salle de classe est potentiellement "impure", les conclusions fiables ne peuvent en être tirées qu'après validation par le biais d'une reproduction exacte. La validation expérimentale est d'autant plus essentielle lorsque les résultats de la recherche risquent d'être appliqués à des pratiques pédagogiques.

Mes autres remarques finales portent sur le rôle de l'analyse grammaticale et sur l'accent mis sur la forme dans l'enseignement formatif d'une langue étrangère. La réhabilitation de l'attention accordée à la forme dont nous témoignons de nos jours fournit la tentation de brûler les étapes dans le passage des résultats d'une expérience à la pratique pédagogique. Les chercheurs spécialisés dans l'acquisition d'une langue seconde qui ont posé les jalons pour cette réhabilitation - Gass, Long, Pica, Pienemann, Sharwood-Smith, Swain, Van Patten, pour n'en nommer que quelques-uns - ont soigneusement tracé un passage obligé pour les interventions : par exemple, les éléments ciblés doivent être compatibles avec la phase du développement de l'interlangue chez l'étudiant, et doivent être liés à une fonction ou à une signification. Certains faux prophètes plaident en faveur du retour de l'explication traditionnelle et des exercices qui testent la mémoire à court terme ; mais ces approches reposent sur des distinctions grammaticales arbitraires telles que l'accord en genre ou les

flexions verbales redondantes, dont la contribution à l'expression des oppositions sémantiques et, finalement, à la capacité de communication n'est pas évidente. S'il a été prouvé qu'une compétence proche de celle d'un locuteur natif est un objectif irréaliste pour les étudiants de l'immersion au Canada, par exemple, il est alors certain que les étudiants adultes dans les programmes de langues étrangères dans les lycées et collèges américains peuvent se dispenser d'une bonne partie du protocole linguistique.

Je crois qu'il y a un accord général pour dire que la recherche sur l'enseignement d'une langue étrangère doit contribuer d'une certaine manière à un enseignement plus efficace de cette langue. Mais si nous sommes d'accord aussi pour dire que l'enseignement formatif d'une langue doit mettre plus que jamais l'accent sur la conscience métalinguistique, il s'ensuit que, si tentant que cela puisse être, l'intervention qui vise l'amélioration directe de la production ne constitue pas le domaine le plus prometteur de la recherche. En revanche, les études expérimentales peuvent explorer plus fructueusement les domaines d'interface entre l'entrée des données et les processus de "traitement" : il s'agit de déterminer comment les étudiants établissent des liens innovateurs entre les formes visées et la signification ; comment sont établis les sous-systèmes de l'interlangue et comment ils se développent. Comme le montrent, par exemple, les études récentes de Van Patten, l'accent doit peut-être porter davantage sur la perception et la compréhension que sur la production. Une autre direction est l'optimalisation de l'entrée de données par la réduction de la variation, illustrée par ma notion de norme pédagogique (Valdman, 1976, 1993). Jusqu'à ce qu'il soit prouvé par la validation expérimentale qu'une explication grammaticale d'un type particulier conduit directement à un apprentissage plus rapide et à une plus grande exactitude, nous devons nous contenter de sa contribution, plus modeste, au développement de la conscience métalinguistique.

## BIBLIOGRAPHIE


Beck, M.-L. et L. Eubank (1991), "Acquisition theory and experimental design : a critique of Tomasello and Herron", *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 1, 73-76.

Besse, H. (1986), "Présentation : Apprentissage guidé", *ALE* 2, 633-646.

Carroll, S., M. Swain et Y. Roberge (1992), "The Role of Feedback in Adult Second Language Acquisition : Error Corrections and Morphological Generalizations", *Applied Psycholinguistics*, 13, 2, 173-198.

Hatch, E. (1978), "Apply with Caution", *Studies in Second Language Acquisition*, 2 (1), 23-43.

Kramsch, C. (1987), "Forward", in B. Van Patten et al, eds., *Foreign Language Learning : A Research Perspective*, vii-ix.

Lightbown, P. et N. Spada (1990), "Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching : Effects on second language learning", *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.

Politzer, R. (1960), *Teaching French : An Introduction to Applied Linguistics*, New York, Blaisdell.

Schane, S. (1968), *French Phonology and Morphology*, Cambridge, Mass., M.I.T. Press.

Schwartz, B. (1993), "On Explicit and Negative Data Effecting adn Affecting Competence and Linguistics Behavior", *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2).

Sharwood-Smith, M. (1993), "Input Enhancement in Instructed SLA : Theoretical Bases", *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2).

Spada, N. et P. Lightbown (1993), "Instruction and the Development of Questions in L2 Classrooms", *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2).

Tomasello, M. et C. Herron (1988), "Down the Garden Path : inducing and correcting overgeneralization errors in the foreign language classroom", *Applied Psycholinguistics*, 9, 3, 237-246.

Tomasello, M. et C. Herron (1989a), "Feedback for Language transfer errors : the Garden Path technique", *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 4, 385-395.

Tomasello, M. et C. Herron (1989b), "Experiments in the real world : a reply to Beck and Eubank", *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 4, 513-517.

Tranel, B. (1981), *Concreteness in Generative Phonology. Evidence from French*, Berkeley, University of California Press.

Valdman, A. (1961), *Applied Linguistics : French*, Boston, D.C. Heath.

Valdman, A. (1976), "Variation linguistique et norme pédagogique dans l'enseignement du français langue étrangère", *Bulletin de la Fédération internationale des professeurs de français*, 12-13:52-64.

Valdman, A. (1990), "Some comparative reflections on foreign language learning research in Europe and the United States", in B. Freed, ed., *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*, Boston, D.C. Heath.

Valdman, A. (1993), *Bien entendu ! Introduction à la prononciation française*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

Van Patten, B. et T. Cadierno (1993), "Explicit Instruction and Input Processing", *Studies in Second Language Acquisition*, 15 (2).

Réalisation graphique
et mise en page :
Stéphane Dirschauer

Imprimé par :
CAMPUS REPRODUCTIONS
Patrick Law, Project Manager
185 College Street
Toronto, Ontario M5T 1P7
CANADA
Tél. : (416) 979-2942

Renseignements, abonnements et vente :
RELIEF
Department of French
St. Michael's College
81 St. Mary Street
Toronto, Ontario M5S 1J4
CANADA
Tél. : (416) 926-7256
Fax : (416) 926-7276